

Vogt, Michaela

## **Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift "Die Unterstufe" im Zeitraum 1954 bis 1964**

*Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2015, 459 S. - (Historische Bildungsforschung) - (Zugl.: Würzburg, Univ., Diss., 2014)*



### Quellenangabe/ Reference:

Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift "Die Unterstufe" im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2015, 459 S. - (Historische Bildungsforschung) - (Zugl.: Würzburg, Univ., Diss., 2014) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122293 - DOI: 10.25656/01:12229

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-122293>

<https://doi.org/10.25656/01:12229>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



Michaela Vogt

# Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR

Untersuchung der Lehrerzeitschrift  
„Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964

Vogt

# Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR

# Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

Michaela Vogt

# Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR

Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“  
im Zeitraum 1954 bis 1964

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2015

**k**

Diese Arbeit wurde von der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität Würzburg unter dem Titel „Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift ‚Die Unterstufe‘ im Zeitraum 1954 bis 1964“ 2014 als Dissertation angenommen.

Erstgutachterin: Professorin Dr. Margarete Götz

Zweitgutachterin: Professorin Dr. Sabine Reh

Tag der mündlichen Prüfung: 15. Juli 2014

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2015.I © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Lektorat: Christoph Marx, Berlin.

Abbildungen auf Umschlagseite 1: © Werner Schinko. Titelillustrationen der Zeitschrift „Die Unterstufe. Zeitschrift für die sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren.“, Heftnummern (von links nach rechts) 7-8/1963, 3/1963 und 8/1962; im Original schwarz.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2030-1

gewidmet  
Professorin Dr. Margarete Götz





## **Vorwort der Reihenherausgeberinnen**

Die Historische Bildungsforschung ist eine forschungsstarke Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Sie hat sich in den letzten Jahrzehnten inhaltlich und methodisch breit ausdifferenziert, ideen-, sozial- und kulturgeschichtliche Perspektiven, auch international-vergleichend, eingenommen, vielfältige Quellentypen mit qualitativen und quantitativen Methoden erschlossen sowie die Genese erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Problemstellungen ins Bewusstsein gebracht. Die Historische Bildungsforschung interessiert sich für die pädagogischen Handlungsfelder vom Kindergarten bis hin zu Volkshochschulen; sie fragt nach der Entwicklung und Veränderung der pädagogischen Konzepte und des pädagogischen Alltags dieser Einrichtungen, nach den sozialen Ermöglichungen und Begrenzungen ihres Besuchs sowie nach ihren spezifischen kulturellen Prägungen in symbolischer und materialer Hinsicht. Über genuin pädagogische Institutionen hinaus beschäftigt sich die Historische Bildungsforschung mit der Geschichte von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen, wo auch immer sie zeitlich und räumlich ihren Ort haben. Ihr Forschungsinteresse richtet sich auch auf die historische Transformation von pädagogischem Wissen und seinen Verwissenschaftlichungsprozess.

Die Ergebnisse Historischer Bildungsforschung lassen nicht selten Neues alt aussehen, indem sie die Kontinuität pädagogischer Problemstellungen und (reform-)pädagogischer Antwortversuche zeigen. Ihre Ergebnisse ermöglichen es, Alternativen zum Bestehenden für möglich zu halten und aus der Distanz zum Gegebenen heraus zu diskutieren und zu reflektieren. Sie sensibilisieren gegenüber Modeerscheinungen und schaffen kritisches Orientierungswissen. Sie geben unerlässliches Kontextwissen für problembewusste, reflektierte Interpretationen empirischer Daten und tragen dazu bei, Fragestellungen zu generieren, die aktuelle pädagogische Fragen in gegenwartsbezogener geschichtlich-kultureller Perspektive beleuchten.

Auch wenn historische Fragestellungen in den aktuellen Curricula der Bachelor- und Masterstudiengänge sowohl im Hauptfach Erziehungswissenschaft als auch in den Lehramtsstudiengängen gemessen an ihrem Erkenntnisgewinn zu gering vertreten sind, lassen sich doch immer wieder Studierende für historische Forschungsprojekte begeistern. Manche von ihnen führen ihre Forschungen dann auch in Dissertationen und Habilitationen weiter, machen neue Methoden für die Historische Bildungsforschung fruchtbar, erschließen neue Quellenbestände und erweitern die bildungshistorischen Erkenntnisse. Gegenwärtige erziehungswissenschaftliche und/ oder pädagogische Herausforderungen sind hierbei nicht selten der Anlass für das historische Forschen – und der Blick auf die gegenwärtigen Problemlagen ist hinterher immer ein anderer: bewusster, kritischer, distanzierter, orientierter, aufgeklärter, reflektierter als vorher.

Um die Leistungen und Ergebnisse historischer Bildungsforschung innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft sichtbarer als bisher zu machen und den Kreis der Leserschaft dieser Studien zu erweitern, starten wir die neue Reihe „Historische Bildungsforschung“. Auf die Unterstützung des Klinkhardt-Verlags bei diesem Bemühen kann die Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zählen; dafür danken wir.

Wir freuen uns sehr, die Reihe mit einer herausragenden bildungshistorischen Dissertation starten zu können. Dr. Michaela Vogt vom Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität Würzburg hat mit ihrer Arbeit über die Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum von 1954 bis 1964 eine bislang unerforschte, hohen bildungshistorischen Erkenntnisgewinn bietende Quelle erschlossen. Die Arbeit mit der zentralen Fragestellung nach dem in der Zeitschrift sich widerspiegelnden Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR ist theoretisch und methodologisch reflektiert und innovativ, und die für die Untersuchung entwickelte „Historisch-kontextualisierende Inhaltsanalyse“ wurde akribisch und intersubjektiv überprüfbar am überlegt ausgewählten Quellenkorpus angewandt. Die auf einem souveränen Überblick über den Forschungsstand basierende Zusammenschau von sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung und historischer Schulforschung ist eine äußerst fruchtbare Perspektive. Die Arbeit zeigt, welch eindrucksvolles theoretisches und methodologisch/ methodisches Niveau die Historische Bildungsforschung vorzuweisen hat.

Mit der Arbeit von Michaela Vogt ist ein hohes Anspruchsniveau vorgegeben, das die Reihe auch zukünftig auszeichnen soll. Hierfür werden wir uns als Reihenherausgeberinnen gerne einsetzen.

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes  
Wuppertal, Hamburg und Augsburg im April 2015

# Inhalt

Danksagung .....	11
Einleitung .....	13
<b>1 PROJEKTGRUNDLAGEN .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Erkenntnisinteresse .....</b>	<b>16</b>
1.1.1 Forschungsstand .....	16
1.1.2 Forschungsleitende Fragestellungen.....	22
1.1.3 Definitorische Festlegungen .....	23
<b>1.2 Erkenntnisgewinnung .....</b>	<b>26</b>
1.2.1 Quellenkorpus .....	26
1.2.1.1 Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ .....	26
1.2.1.1.1 Zeitschriftengründung und -entwicklung .....	26
1.2.1.1.2 Auswahlbegründung für den Textkorpus .....	31
1.2.1.1.3 Synchrone und diachrone Eingrenzung des Textkorpus .....	32
1.2.1.2 Zeitgeschichtliche Kontextquellen.....	37
1.2.2 Methodologische Fundierung .....	38
1.2.3 Methodische Umsetzung .....	43
1.2.3.1 Historisch-kontextualisierende Inhaltsanalyse im Überblick .....	43
1.2.3.1.1 Entstehungshintergrund.....	43
1.2.3.1.2 Untersuchungsablauf und -durchführung .....	45
1.2.3.2 Konkretisierung einzelner Untersuchungsschritte.....	49
1.2.3.2.1 Kategoriensysteme erster und zweiter Ordnung .....	49
1.2.3.2.2 Zeitschrifteninterne Periodisierung .....	59
1.2.3.2.3 Kontextanalyse.....	60
1.2.3.3 Unterstützender Softwareeinsatz.....	63
1.2.4 Gütekriterien .....	64
<b>1.3 Erkenntnisinterpretation .....</b>	<b>68</b>
1.3.1 Wissenschaftstheoretische Fundierung.....	68
1.3.2 Schritte der Erkenntnisinterpretation .....	69
<b>2 DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER GEWONNENEN ERKENNTNISSE .....</b>	<b>73</b>
<b>2.1 Wissensvorräte über Unterstufenschüler .....</b>	<b>74</b>
2.1.1 Gesamtgruppe der Unterstufenschüler .....	75
2.1.1.1 Synchrone Betrachtung .....	76
2.1.1.2 Diachrone Betrachtung .....	85
2.1.2 Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe .....	92
2.1.2.1 Synchrone Betrachtung .....	93
2.1.2.2 Diachrone Betrachtung .....	96
2.1.3 Unterstufenschüler einer Schulklasse .....	101
2.1.3.1 Synchrone Betrachtung .....	102
2.1.3.2 Diachrone Betrachtung .....	108

2.1.4	Einzelne Unterstufenschüler.....	113
2.1.4.1	Synchrone Betrachtung .....	114
2.1.4.2	Diachrone Betrachtung .....	119
2.1.5	Vergleichendes Resümee.....	124
2.1.5.1	Synchroner Vergleich .....	125
2.1.5.2	Diachroner Entwicklungsverlauf .....	144
2.1.5.3	Wandel der dominierenden „langue“ im Überblick .....	151
<b>2.2</b>	<b>Kontextualisierung der zeitschrifteninternen</b>	
	<b>Wissensvorräte über Unterstufenschüler .....</b>	<b>154</b>
2.2.1	Zentrale kontextuale Tendenzen 1954 bis 1957 .....	156
2.2.1.1	Differenzierung nach Kontextebenen.....	158
2.2.1.2	Synchroner Vergleich .....	161
2.2.1.2.1	Kontextuale Tendenzen im Überblick.....	161
2.2.1.2.2	Zeitschrifteninhalte im kontextualen Gesamtgefüge.....	163
2.2.2	Zentrale kontextuale Tendenzen 1958 bis 1959 .....	167
2.2.2.1	Differenzierung nach Kontextebenen.....	168
2.2.2.2	Synchroner Vergleich .....	171
2.2.2.2.1	Kontextuale Tendenzen im Überblick.....	171
2.2.2.2.2	Zeitschrifteninhalte im kontextualen Gesamtgefüge.....	172
2.2.3	Zentrale kontextuale Tendenzen 1960 bis 1961 .....	175
2.2.3.1	Differenzierung nach Kontextebenen.....	176
2.2.3.2	Synchroner Vergleich .....	180
2.2.3.2.1	Kontextuale Tendenzen im Überblick.....	180
2.2.3.2.2	Zeitschrifteninhalte im kontextualen Gesamtgefüge.....	183
2.2.4	Zentrale kontextuale Tendenzen 1962 bis 1964 .....	189
2.2.4.1	Differenzierung nach Kontextebenen.....	191
2.2.4.2	Synchroner Vergleich .....	195
2.2.4.2.1	Kontextuale Tendenzen im Überblick.....	195
2.2.4.2.2	Zeitschrifteninhalte im kontextualen Gesamtgefüge.....	198
2.2.5	Diachrone Betrachtung der Zeitschrifteninhalte im kontextualen Gesamtgefüge .....	203
2.2.5.1	Wandel der periodenspezifischen Zusammenhänge.....	203
2.2.5.2	Wandel der kontextualisierten „langue“ im Überblick.....	211
<b>3</b>	<b>ABSCHLUSSDISKUSSION UND AUSBLICK .....</b>	<b>217</b>
<b>4</b>	<b>LITERATUR UND ANHANG .....</b>	<b>225</b>
<b>4.1</b>	<b>Quellen und Literatur .....</b>	<b>226</b>
4.1.1	Quellenverzeichnis Textkorpus „Die Unterstufe“ .....	226
4.1.2	Quellenverzeichnis zeitgeschichtlicher Kontext.....	245
4.1.3	Quellenverzeichnis Archivakten.....	251
4.1.4	Literaturverzeichnis.....	252
<b>4.2</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>267</b>

## Danksagung

Bei der Erstellung der vorliegenden Forschungsarbeit haben mir mehrere Personen und Personengruppen geholfen, indem sie an schwierigen Stellen wichtige Impulse lieferten bzw. den gesamten Entstehungsprozess der Dissertation durch fortwährende wertvolle Hilfestellungen begleiteten. Die betreffenden Personen(gruppen) möchte ich im Folgenden benennen und mich hiermit gleichzeitig für ihre Unterstützung herzlich bedanken:

- Studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Dies waren (in alphabetischer Reihenfolge) insbesondere Agneta Floth, Carlo Floth, Helen Gaßner und Uwe Herkert, die direkt im DFG-Projekt mitgearbeitet haben.
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (BBF/ DIPF) und des Bundesarchivs (BArch) in Berlin. Namentlich erwähnt werden sollen hier Dr. Bettina Reimers (BBF/ DIPF) und Cordula Sperlich (BArch).
- Kolleginnen und Kollegen des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, die die Entstehung der Dissertation emotional wie fachlich begleitet haben. Dies waren v.a. PD Dr. Johannes Jung, Bettina König, Katharina Krenig, Katrin Stöcker, Dr. Verena Stürmer wie zudem jenseits des Lehrstuhls Dr. Britta Schmidt.
- Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler anderer Universitäten wie Professorin Dr. Sabine Andresen, Professor Dr. Wolfgang Einsiedler, Professorin Dr. Friederike Heinzel, Professor Dr. Fritz Osterwalder, Professor Dr. Daniel Tröhler und Professor Dr. Ulrich Wiegmann, die ihre hohe fachliche Expertise im Rahmen von Forschungskolloquien oder in persönlichen Gesprächen beratend zur Verfügung gestellt haben. Insbesondere möchte ich an dieser Stelle Professorin Dr. Sabine Reh hervorheben, die mir als wichtige Mentorin wie Zweitgutachterin auf der Basis ihres breiten Fachwissens immer wieder zentrale Hinweise und Hilfestellungen gegeben hat.
- Professorin Dr. Margarete Götz als unendlich kompetente, reflektierte und manchmal fast erschreckend scharfsinnige Dissertationsbetreuerin und Erstgutachterin. Von ihr habe ich während der Betreuung eine beeindruckende Form der uneingeschränkten Unterstützung immer dann erfahren, wenn ich diese benötigte und erbat. Gleichzeitig ließ sie mir die erforderlichen Freiräume, im Forschungsprozess meinen eigenen Weg zu gehen und mich dadurch weiterzuentwickeln. Über mögliche Lösungen und Neuerungen konnten wir wissenschaftlich passioniert auf eine Art und Weise diskutieren, die ich durchweg als höchst bereichernd empfand – unter der Voraussetzung, dass die vorgebrachten Ansätze meinerseits fundiert belegbar und rational schlüssig begründbar waren.
- Meine Familie, die mir durch ungezählte Stunden des Verzichts sowie der nimmermüden Unterstützungsleistungen und Entlastungen im Alltag stets den Rücken frei gehalten und gestärkt hat, hier insbesondere mein Ehemann Lorenz Vogt.

Neben den benannten Personen(gruppen) möchte ich die erfolgte finanzielle Unterstützung der vorliegenden Arbeit durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hervorheben, ohne die der intensive Forschungsprozess nicht möglich gewesen wäre. Hinzu kommt mein Dank an die Herausgeberinnen der vorliegenden Reihe Professorin Dr. Rita Casale, Professorin Dr. Ingrid Lohmann und Professorin Dr. Eva Matthes. Mit dieser Reihe bieten sie stellvertretend für die Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE sowie in wohlwollender Kooperation mit dem Klinkhardt-Verlag eine themenadäquate Plattform für die Veröffentlichung ausgewählter Forschungsarbeiten aus dem Bereich der historischen Bildungsforschung.

Michaela Vogt



## Einleitung

Die Berufung auf das Kind fungiert spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts als wirkungsmächtiger Topos und damit als „zentrale Figur gesellschaftlicher Auseinandersetzung“ (Bühler-Niederberger 2005, 13), die gerade in pädagogischen Kontexten eine wichtige Rolle spielt. Sie kann eingesetzt werden, um Erziehungsinstitutionen und erzieherische Verhältnisse zu legitimieren oder anzuzweifeln und somit letztlich auch dazu beitragen, „staatliche Herrschaft“ (ebd., 10) zu sichern:

„Was an Merkmalen und Eigenarten und was als das Wesentliche des Kindes ausgemacht wird, richtet sich schon immer auf die Veränderung oder Bewahrung der gesellschaftlichen Ordnung, auf die Durchsetzung von Interessen.“ (ebd., 13)

Insbesondere hinsichtlich der Schule als Institution zur Bildung und Erziehung der heranwachsenden Gesellschaftsmitglieder werden Bedeutung und Wirkungsmacht dieser Argumentationsfigur „Kind“ deutlich.<sup>1</sup> Dort dient sie als normativ-berufsethische Verpflichtung vorzugsweise der Primarschullehrkräfte sowie als Legitimationsbasis pädagogisch-didaktischer Grundsätze, curricularer Entscheidungen und unterrichtlichen Lehrerhandelns. Dies gilt historisch wie aktuell maßgeblich für die erste Bildungsinstitution im deutschen Schulwesen – für die Primarstufe – einschließlich der Unterstufe im Schulsystem der DDR.<sup>2</sup> Trotz einer solchen Bedeutungszumessung fehlen auch mit zeitlichem und räumlichem Bezug auf die DDR weitgehend Studien, die nach der inhaltlichen Genealogie und Substanz von Wissensvorräten über Unterstufenschüler<sup>3</sup> mitsamt ihrem historischen Wandel oder ihrer stabilen Persistenz in der unterstufenpädagogischen Reflexion fragen (vgl. Götz, Vogt & Stürmer 2010).

Dieses Desiderat der Grundschulforschung greift die Untersuchung auf, indem sie mit speziellem Fokus auf auffindbare Kontinuitäten und Diskontinuitäten unterstufenpädagogische Wissensvorräte und damit Professionswissen über Unterstufenschüler aus der ostdeutschen Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ für die Jahre 1954 bis 1964 unter historischer Perspektive rekonstruiert sowie kontextualisiert.<sup>4</sup> Hierfür werden zunächst die theoretischen Projektgrundlagen – die das Erkenntnisinteresse, die Erkenntnisgewinnung und die Erkenntnisinterpretation umfassen – geklärt (s. Anhang 4.2.1).<sup>5</sup> Darauf folgen

---

<sup>1</sup> Diese Bedeutung manifestiert sich auch darin, dass in retrospektiv ausgerichteten Überblickswerken zur Grundschulpädagogik die Periodisierung der Grundschulgeschichte anhand einer schwächer oder stärker am Kind orientierten Ausrichtung erfolgt (vgl. u.a. Rodehüser 1989).

<sup>2</sup> Die Unterstufe umfasste in der DDR die Schulklassen 1-4 bzw. 1-3 der allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule (POS) (vgl. Günther & Uhlig 1974; Hettwer 1976).

<sup>3</sup> Im Verlauf der Arbeit wurde bei den konkreten Ausformulierungen auf die formal korrekten Begrifflichkeiten „Schülerinnen und Schüler“, „Lehrerinnen und Lehrer“ etc. aus pragmatischen Gründen verzichtet, so dass die einheitlich gewählte, maskuline Form explizit beide Geschlechter repräsentiert.

<sup>4</sup> Die vorliegende Untersuchung resultiert aus dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekt „Kinderbilder im schulischen Kontext der DDR. Analyse der Lehrerzeitschrift ‚Die Unterstufe‘“ (GZ: GO 1814/2-1). Dieses wurde vom Sommer 2011 bis zum Sommer 2014 von Professorin Dr. Margarete Götz am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg geleitet und betreut.

<sup>5</sup> Diese Dreiteilung des Theorieteils in „Erkenntnisinteresse“, „Erkenntnisgewinnung“ und „Erkenntnisinterpretation“ lehnt sich an die in gängigen Methodenhandbüchern zumeist übliche Differenzierung zwischen Forschungsinteresse, Datengewinnung (bzw. -erhebung) und -auswertung sowie Dateninterpretation an und bringt diese in einen schlüssigen Gesamtzusammenhang (vgl. Diekmann 2010; Schnell, Hill & Esser 2011):

die Darstellung der Ergebnisse und die Interpretation der gewonnenen Erkenntnisse, um so schrittweise die forschungsleitenden Fragestellungen der Untersuchung zu beantworten. Dabei beziehen sich Darstellung und Interpretation zunächst allein auf die extrahierten Wissensvorräte über Unterstufenschüler aus der Zeitschrift „Die Unterstufe“, berücksichtigen im Weiteren jedoch auch die kontextual für die Untersuchung relevanten Ereignisse und Publikationen. Diese Ergebnisse aus der Kontextanalyse werden mit den Wissensvorräten aus dem analysierten Periodikum in einen Gesamtzusammenhang gebracht, um Erklärungsmuster für aufgedeckte Parallelitäten und Diskrepanzen zu gewinnen.

Mit der Bearbeitung des Forschungsanliegens bewegt sich das Projekt in doppelter Hinsicht im Feld der Interdisziplinarität. Einerseits werden empirische Erkenntnisse aus der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung sowie der historischen Bildungsforschung aufgegriffen und auf das Forschungsinteresse bezogen. Andererseits hat das Projekt zum Ziel, durch seine theoretische Anlage und seine Untersuchungsergebnisse – wenn möglich auf mehreren Reflexions- und Erkenntnisebenen – Anregungen für die sozialwissenschaftliche Kindheits- und evtl. Kinderforschung wie ebenso für die historische Bildungsforschung zu liefern. Diese Impulse können dazu dienen, gültige Theorie- und Methodenpositionen beider Disziplinen ggf. zu stärken, zu ergänzen oder sogar weiterzuentwickeln. Ob das Projekt mit seinen theoretischen Grundlagen und seinen praktischen Forschungsergebnissen diesem Anspruch gerecht werden kann, reflektiert das Abschlusskapitel, welches die zentralen Erkenntnisse und Ergebnisse synoptisch und interdisziplinär ausgerichtet diskutiert (s. Kap. 3).

- 
- Das „Erkenntnisinteresse“ umfasst alle Aspekte des Forschungsinteresses, wozu definitorische Annäherungen an den Untersuchungsgegenstand auf wissenschaftssemantischer Basis und weitere gegenstandsbezogene Theorieinformationen genauso zählen wie die Eingliederung des Desiderates in den Forschungsstand und die nachfolgende Konkretisierung dieses Desiderates in Form von Forschungsfragen (s. Kap. 1.1).
  - Unter der „Erkenntnisgewinnung“ vereinigen sich Datengewinnungs- und -auswertungsschritte inklusive der nötigen methodologischen Fundierung (s. Kap. 1.2). Zur Datengewinnung (oder auch -erhebung) gehören hierbei alle Maßnahmen zur Sammlung eines auf die Forschungsfrage bezogenen Datenpools. Die Datenauswertung umfasst alle Schritte der Reduktion, Systematisierung und Kategorisierung der Daten bei Orientierung an den Fragestellungen und manifestiert sich in der konkreten methodischen Umsetzung (vgl. Bortz & Döring 2009; Flick 2009).
  - Aspekte der Dateninterpretation mit der fundierenden wissenschaftstheoretischen Basis zählen zur „Erkenntnisinterpretation“, deren finales Ziel die Gewinnung zentraler Schlussfolgerungen aus der durchgeführten Untersuchung zur Beantwortung der Forschungsfragen ist (vgl. u.a. Tschamler 1996) (s. Kap. 1.3, Anhang 4.2.1).



# 1 Projektgrundlagen

## 1.1 Erkenntnisinteresse

### 1.1.1 Forschungsstand

Mit der Fokussierung auf Wissensvorräte über Unterstufenschüler, die über die Zeitschrift „Die Unterstufe“ den Lehrern in der DDR vermittelt wurden, bewegt sich die vorliegende Untersuchung zwischen Ansätzen der Kindheits- und Schulforschung. Damit knüpft sie an aktuelle Tendenzen der Annäherung dieser beiden Forschungsrichtungen an und versucht, diese interdisziplinären Bestrebungen auf historische Fragestellungen auszudehnen, die bisher im deutschsprachigen Raum wenig beachtet wurden (vgl. u.a. Behnken & Jaumann 1995; Honig 2002; Panagiotopoulou & Brügelmann 2003; Breidenstein & Prengel 2005). Für den Bereich der identifizierten Forschungslücke soll konkret gezeigt werden, wie Erkenntnisinteressen der historischen Kindheitsforschung schulpädagogisch fruchtbar gemacht werden und dadurch den jeweiligen Erkenntnisstand beider Disziplinen erweitern können (vgl. Markefka & Nauck 1993; Krüger & Grunert 2002b; Helsper & Böhme 2004; Blömeke, Bohl, Haag, Lang-Wojtasik & Sacher 2009). Im Sinne einer schrittweisen Annäherung an das untersuchungsrelevante Desiderat sowohl aus dem Bereich der historischen Kindheitsforschung als auch aus dem Bereich der historischen Schulforschung sind v.a. Forschungen von Interesse, die sich auf die Zeit zwischen 1945 und 1990 beziehen und thematisch Fragestellungen behandeln, die Wissensvorräte über Schüler in der DDR betreffen, speziell diejenigen der Unterstufe.

Aus internationaler Perspektive kann die Untersuchung hinsichtlich ihres gegenstandstheoretischen Erkenntnisinteresses dem Forschungsfeld der „childhood studies“ zugeordnet werden (vgl. u.a. Jenks 1982; Qvortrup, Corsaro & Honig 2009). In Anlehnung an eine Ausdifferenzierung möglicher Perspektiven auf Kindheit nach Prout und James (1990) kann das Projekt innerhalb der „childhood studies“ außerdem als Untersuchung eingeordnet werden, die Kindheit als „social construction ... [which] provides an interpretative frame for contextualising the early years of human life“ (Prout & James 1990, 8) interpretiert und analysiert.<sup>6</sup> Diese Zuordnung erklärt sich aus der Tatsache, dass im Projekt Kindheit als gesellschaftliches, durch Sprache geschaffenes Konstrukt betrachtet wird (vgl. Scholz 1994; Lange 1996; Lenzen 2000). Auch wenn sich entsprechende Untersuchungen zur Kindheit als soziales Konstrukt im angloamerikanischen Raum nicht auf den für das Forschungsprojekt relevanten Bereich der vermittelten Wissensvorräte über Schulkinder in der DDR beziehen, beinhalten insbesondere historische Arbeiten durch ihre Vorgehensweise und Kategorisierungen dieser Wissensvorräte projektrelevante Ansatzpunkte und Orientierungshilfen (vgl. u.a. Borstelmann 1983; Cunningham 1991; Benton 1996; Holland 2004). So bezeichnet bspw. Benton (1996) die in Bildern und Literatur seit dem 17. Jahrhundert gängigen Kategorien als „The Polite Child“, „The Impolite Child“, „The Innocent Child“, „The Sinful Child“, „The Authentic Child“ und „The Satanized Child“ (vgl. ebd.). Auch Mills (2000) nennt die Kindheitskonstruktionen „children as inno-

---

<sup>6</sup> Die führenden Theoretiker der angloamerikanischen Kindheitsforschung James und Prout (1990) nennen verschiedene Perspektiven, unter denen Kindheit rekonstruiert werden kann: (1) „childhood as a social construction“ (ebd., 8), (2) „childhood as a variable of social analysis“ (ebd., 8) wie Sozialstatus, Geschlecht oder ethnische Zugehörigkeit, (3) soziale Beziehungen von Kindern und andere Aspekte einer Kinderkultur und (4) Kinder als aktive Konstrukteure in der sie umgebenden sozialen Umwelt (vgl. James & Prout 1990).

cent, ...as apprentices, ...as persons in their own right, ...as members of a distinct group, ...as vulnerable, ...[and] as animals" (ebd., 9), um diese so auf einer sehr allgemein gehaltenen Ebene zu charakterisieren.

Im Rahmen der deutschsprachigen Kindheitsforschung, die aufgrund ähnlicher Binnendifferenzierungen und Gegenstandsbereiche den „childhood studies“ nahesteht, kann die Projektthematik ähnlich verortet werden (vgl. James & Prout 1990; Hengst 2003; Qvortrup, Corsaro & Honig 2009). Aufgrund der Auseinandersetzung der Untersuchung mit historisch vermittelten Wissensvorräten über Schulkinder lässt sich das Forschungsinteresse in Anlehnung an Honig, Leu & Nissen (1996) unter die strukturbezogene Kindheitsforschung einordnen. Die danach ausgerichteten Arbeiten erheben in historischer oder aktueller Perspektive entweder die Lebenslagen der Kinder<sup>7</sup> oder dekonstruieren – wie das vorliegende Projekt – Kindheit als „Sozialstatus und kulturelles Muster im historischen Wandel“ (ebd., 21). Sie treten jedoch nicht wie die akteursbezogene Kinderforschung<sup>8</sup> an die Kinder selbst heran, um deren eigene Perspektive auf ihren Alltag zu erforschen (vgl. u.a. Honig 2002; Krüger & Grunert 2002a). Ausgelöst durch Publikationen wie „Geschichte der Kindheit“ von Ariès (1978) und „Hört ihr die Kinder weinen“

<sup>7</sup> V.a. in den 1990er-Jahren untersuchten Arbeiten, die der „strukturellen Kindheitsforschung“ zugeordnet werden können und die Realkindheit aus Erwachsenenperspektive betrachten, anhand statistischer Daten und anderer Printquellen Kindheit vor der Wende oder den Wandel der kindlichen Lebenslagen in der Wendezeit.

Die ostdeutsche Kindheit vor der Wende thematisieren neben bspw. Kirchhöfer (1993) und Gries (1994) v.a. Kirchhöfer, Neuner, Steiner und Uhlig (2003) in ihrem Sammelband, der in den Einzelbeiträgen die verschiedenen Facetten der Kindheit in der DDR beleuchtet. Werke mit thematischer Fokussierung auf die Wendezeit selbst widmen sich entweder nur der ostdeutschen Kindheit (vgl. u.a. Gotschlich, Hoffmann, Pastillé, Saupé, Starke, Steiner & Stolt 1991; Wald 1998; Kirchhöfer 2006) oder betrachten die Wandlungsprozesse ost- und westdeutscher Kindheit im Vergleich (vgl. u.a. Büchner & Krüger 1991; Nauck & Bertram 1995; Joos 2000). Wieder andere konzentrieren sich nur auf bestimmte Aspekte der sich durch die Wende wandelnden Kindheit (vgl. u.a. Nauck, Schneider & Tölke 1995; Trommsdorf 1996). Obwohl diese Untersuchungen teilweise auch die Schulkindheit zu DDR-Zeiten thematisieren, sind sie für das hier vorgestellte Projekt lediglich als Hintergrundinformationen relevant, da die (scholarisierte) Realkindheit und nicht damals kommunikativ konstruierte Kinderbilder untersucht werden.

<sup>8</sup> Im Rahmen der „akteursbezogenen Kinderforschung“ (Honig, Leu & Nissen 1996) rücken seit den 1990er-Jahren durch Methoden wie Ethnographie oder qualitative Interviews Kinder selbst in den Interessensfokus, um so aus erster Hand den Kinderalltag und die kindspezifischen Perspektiven zu erforschen. Auslöser dieser neuen Forschungsrichtung war ein theoretischer Paradigmenwechsel in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung, „in der Kinder [nun] als aktive Subjekte ihrer Realitätsverarbeitung“ (Krüger & Grunert 2001, 129) gelten (vgl. u.a. Krüger, Ecarius, Grunert & Michelmann 1994; Mannhaupt 1996; Breidenstein & Kelle 1998).

Dieser Perspektivwechsel hat sich auch auf Untersuchungen zur ostdeutschen Kindheit in der Wendezeit ausgewirkt. So integrierte bspw. Kirchhöfer (1995a/b; 1998) direkt von Ostberliner Kindern erhaltene Informationen in seine Analysen von Wandel und Konstanz ihrer alltäglichen Lebensführungen. Unter vergleichender Perspektive interviewten Büchner, Fuhs und Krüger (1996) ost- und westdeutsche Kinder zu kindheitsspezifischen, durch die Wende beeinflussten Faktoren. Bois-Reymond (1994/ 1998) und Alt (2001) arbeiteten mit ähnlichen Methoden, konzentrierten sich inhaltlich hingegen auf die Eruerung familiärer Verhältnisse. Um den mittlerweile historischen Kinderalltag in der DDR vor 1989 aus Kinderperspektive retrospektiv zu erforschen, führten Leschinsky und Kluchert (1997) biographische Gespräche mit heutigen Erwachsenen über ihre Erfahrungen innerhalb der NS-Zeit, SBZ und frühen DDR und druckten die Erzählungen weitgehend unausgewertet ab. Der Schwerpunkt der Gespräche lag dabei auf schulischen Erlebnissen. Gräser (1998) sowie Geiling und Heinzel (2000) konzentrierten sich auf die letzten Jahre der DDR und befragten als Zeitzeugen Studierende, welche ihre eigene DDR-Kindheit erforschten, indem sie sich gegenseitig interviewten und die Ergebnisse in Gruppendiskussionen auswerteten (vgl. auch Schneider 1998).

von deMause (1977) ist seit dem Ende der 1970er-Jahre in Deutschland ein enormer Aufschwung der sozialwissenschaftlich ausgerichteten Kindheitsforschung zu konstatieren. Trotzdem konzentrieren sich die entsprechenden Untersuchungen meist mit sozialgeschichtlichem Ansatz auf die Analyse ausgewählter Kindergenerationen und deren jeweiliger Lebenslage (vgl. u.a. Martin & Nitschke 1986; Rolff & Zimmermann 1990; Honig 1993/ 2002; Preuss-Lausitz, Büchner, Kowalski u.a. 1995; Zeiher & Zeiher 1998; Cunningham 2005). Die für die vorliegende Arbeit relevanten historischen Forschungsarbeiten über vermittelte Wissensvorräte über Kinder haben in der sozialwissenschaftlich ausgerichteten Kindheitsforschung hingegen nur einen geringen Anteil an den historischen Reflexionen über Kinder und Kindheit. Zudem betreffen die meisten dieser Projekte andere Untersuchungszeiträume, Gesellschafts- und Kulturbedingungen und thematisieren – selbst für den seltenen Fall, dass sie Verhältnisse innerhalb der ehemaligen DDR in den Blick nehmen – vorzugsweise die soziologische bzw. allgemeinpädagogische Ebene jenseits schulischer Kontexte (vgl. u.a. Schmidt 1982; Richter 1987; Scholz 1994; Baader 1996; Fuhs 1999; Tremp 2000; Amberg 2004; Eßer 2013).<sup>9</sup> Eine Ausnahme mit Schulbezug stellt die Publikation von Naas (2012) dar, der jenseits des Kontextes der DDR didaktische Konstruktionen des Kindes in Schweizer Kinderbibeln analysiert, welche als Unterrichtsmaterialien eingesetzt wurden. Die Arbeit von Andresen (2006) berücksichtigt nicht die Schule, weist jedoch einen direkten Bezug zur DDR auf. In ihr analysiert sie u.a. anhand der Niederschriften politischer Akteure innerhalb der FDJ und der Thälmann-Pioniere kursierende Vorstellungen über Kinder und Kindheit für den Zeitraum der ersten 15 Jahre seit Gründung der SBZ/ DDR (vgl. auch Andresen 2000/ 2001). Ähnliche Quellen verwendet Kirchhöfer (2000a/ 2000b). Er konzentriert sich jedoch bei seinen Forschungen über kind(heits)bezogene Wissensvorräte auf die 1980er-Jahre und arbeitet insbesondere Differenzen sowie Parallelen zwischen propagiertem Idealbild und realer Kindheit heraus. Schmidt (1991) hingegen vergleicht auf stark verallgemeinerter Ebene und ohne Spezifikation des Zeitraumes gruppenspezifische Vorstellungen über Kinder. Hierfür kontrastiert er das in der DDR öffentlich kommunizierte Kinderbild, welches er in Anlehnung an die Grobkategorien Newmans und Newmans (1978) aufarbeitet, mit den im Kreise der Erzieherinnen vorherrschenden, „inoffiziellen Kind[esb]ilder[n] als Korrektiv“ (Schmidt 1997, 48). Auch Höltershinken, Hoffmann und Prüfer (1997) arbeiten diese Differenz in einer kurzen Abhandlung auf und kommen zu ähnlichen Ergebnissen wie Schmidt (1991/ 1997). Abgesehen von dem weitgehend fehlenden Schulbezug unterscheiden sich die benannten Forschungsarbeiten über Kinderbilder in der DDR von der vorliegenden Arbeit auch durch den Untersuchungszeitraum, das jeweilige Verständnis von Wissensvorräten über Schulkinder und durch die Quellenbasis. Auch die jüngst erschienene Publikation von Stürmer (2014) widmet sich zwar explizit Unterstufenschülern der DDR, weist jedoch ansonsten die gleichen Diffe-

<sup>9</sup> Neben erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen zu Kinderbildern widmet sich auch die Literaturwissenschaft – auf bestimmte Kulturen oder Epochen bezogen – der Analyse von Kindern und Kindheit in literarischen Werken (vgl. u.a. Cordes 1989; Schindler 1994; Stenzel in Zusammenarbeit mit der AJuM der GEW 2005). Auch Kinder- und Erwachsenenliteratur aus der DDR wird innerhalb dieser literaturwissenschaftlichen Subthematik gelegentlich bezüglich der enthaltenen und sich diachron wandelnden Kinderbilder untersucht (vgl. Dolle-Weinkauff 1989; Strobel 2005). Meist werden in literaturwissenschaftlichen Publikationen die Kindheitsbilder jedoch eher separiert und ohne konsequente Kontextualisierung dargestellt. Solche Arbeiten dienen daher für das Projekt nicht als Anknüpfungspunkte, sondern eher als vergleichbare Erkenntniswerte.

renzen auf und tangiert das hier verfolgte Forschungsinteresse nur am Rande. Die Untersuchung konzentriert sich auf die Erhebung von Kindheitskonzeptionen in Erstlesefäbeln aus der DDR und nimmt damit ein im Unterricht der Erstklässler eingesetztes didaktisches Material in den Blick.

Wie bereits erwähnt, bildet neben der historischen Kindheitsforschung auch die historische Schulforschung – mit besonderem Fokus auf Professions- und Unterrichtsforschung – einen weiteren Referenzrahmen für das vorgestellte Projekt.<sup>10</sup> Mit der Professionsforschung steht die Untersuchung in Verbindung, weil das analysierte Textkorpus für die Hand der Unterstufenlehrer bestimmt war und zumindest dem Anspruch nach ihr pädagogisches Professionswissen und damit auch ihr unterrichtliches Handeln beeinflusste (vgl. Shulman 1987; Baumert & Kunter 2006). Die Unterrichtsforschung ist zudem von Relevanz, da die Zeitschrift „Die Unterstufe“ sowohl Auskunft über gewünschten und realisierten Unterstufenunterricht als auch über didaktische Positionen inklusive der dabei zugrunde gelegten Vorstellungen über das Kind gibt (vgl. Helsper & Böhme 2004; Blömeke, Bohl, Haag, Lang-Wojtasik & Sacher 2009).

Sofern sich die Professionsforschung als erster Referenzrahmen innerhalb der historischen Schulforschung mit dem Lehrerberuf in der DDR befasst, fokussiert sie – vergleichbar mit der historischen Kindheitsforschung – vornehmlich die Wendezeit (vgl. Combe & Helsper 1996). Meist anhand qualitativer Interviews wurden in erster Linie durch die politische Wende bedingte berufsbiographische Veränderungsprozesse einschließlich ihrer Implikationen für das eigene Berufsverständnis und -handeln untersucht (vgl. u.a. Dirks, Bröske, Fuchs, Luther & Wenzel 1995; Hoyer 1996/ 1997; Dirks 1997; Döbert 1997; Neumann 1997; Reh 2003). Zusätzlich finden sich diachrone Vergleiche, die unter Bezugnahme auf gesamtgesellschaftliche, familiäre, institutionelle und indivi-

<sup>10</sup> Neben der Lehrer- und der Unterrichtsforschung spielen bezogen auf die historische Schulforschung zudem folgende Teilgebiete für die vorliegende Untersuchung eine Rolle: Analysen von Erziehungs- und Bildungsprozessen als Aufgabe der Schulstufe Unterstufe, institutionsbezogene Forschungsergebnisse und Erhebungen über den Unterrichtsalltag (vgl. Helsper & Böhme 2004; Blömeke, Bohl, Haag, Lang-Wojtasik & Sacher 2009). Da Erkenntnisse aus diesen Teilgebieten der historischen Schulforschung jedoch im vorliegenden Projekt v.a. als kontextuale Rahmung dienen und nicht zum Forschungsstand im engeren Sinne zählen, sollen entsprechende Publikationen an dieser Stelle nur am Rande kurz erwähnt werden: Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem der sozialistischen Schulkonzeption zugrunde liegenden Verständnis von Bildung und Erziehung fand bereits während der deutschen Teilung sowohl aus ost- als auch aus westdeutscher Perspektive statt (vgl. u.a. Vogt 1969; Bauer u.a. 1972; Alt 1975; Neuner 1975), wurde als Schnittfeld zwischen historischer Schulforschung und historischer Bildungsforschung jedoch erst im diachronen Rückblick erforscht (vgl. u.a. Golz 1994; Häder & Tenorth 1997). Oft analysieren die Untersuchungen den Bildungs- und Erziehungsbegriff vor dem Hintergrund politisch-ideologischer, vorsozialistischer-pädagogischer oder sowjetphilosophischer Einflüsse (vgl. u.a. Marotzki & Bauer 1994; Geißler & Wiegmann 1996; Eichler 2000; Lost 2000; Benner & Hewart 2009) oder legen den Schwerpunkt auf die Analyse der Wechselwirkung des Erziehungs- und Bildungsverständnisses mit innerschulischen Prozessen (vgl. u.a. Tenorth, Kudella & Paetz 1996; Geißler & Wiegmann 1995; Hausten 2003). In der DDR selbst erfolgte die Darstellung ostdeutscher institutioneller Entwicklungsprozesse primär durch die regelmäßig aktualisierten Veröffentlichungen von Günther & Uhlig (u.a. 1970/ 1974), in Westdeutschland u.a. durch die Publikationen von Klein (1974), Hettwer (1976), Waterkamp (1985/ 1987) und Anweiler (1988). Auch nach der Wende widmeten sich Forscher der Thematik der Schulgenese (vgl. u.a. Zymek 1992/ 1997; Geißler 2000). Dezidiert auf die Entwicklung der Unterstufe als unterster Stufe des Schulsystems in der DDR konzentrieren sich hingegen nur wenige Publikationen, auch wenn diese seit ihrer Entstehung als Teil der achtjährigen Grundschule in den frühen 1950er-Jahren viele Wandlungsprozesse durchlaufen hat (vgl. Marhofer 1999; Reimers & Wiegmann 2011; Wiegmann 2012).

duelle Bedingungskomplexe Orientierungs- und Handlungsmuster von Lehrern vor und nach der Wende gegenüberstellen (vgl. Köhler 2000; Hausten 2009).<sup>11</sup> Publikationen, die sich an die Lehrer richten und deren Inhalte für die pädagogischen Handlungsmuster der Profession durchaus ebenfalls von Relevanz sein könnten, werden jedoch in keiner der zur Lehrerforschung genannten Untersuchungen mit berücksichtigt.<sup>12</sup> Einen solch vernachlässigten, potentiellen Einflussfaktor stellt auch die Zeitschrift „Die Unterstufe“ dar.

Innerhalb der historischen Unterrichtsforschung – als zweiten für die vorliegende Untersuchung relevanten Teilbereich der historischen Schulforschung – fand das Textkorpus „Die Unterstufe“ bislang ebenfalls keine Beachtung, obgleich es durch seine primäre Konzentration auf unterrichtsbezogene Themen für verschiedenste Erkenntnisinteressen dieses Forschungsbereiches ergiebig wäre.<sup>13</sup> Auch jenseits des direkten Bezuges auf das der Untersuchung zugrunde liegende Textkorpus finden sich in der historischen Unterrichtsforschung keine Reflexion über die schulkindbezogenen Wissensvorräte, die den verschiedenen didaktischen Positionen der Unterstufenpädagogik in der DDR impliziert sind. Dabei sollen diese dem Selbstanspruch nach den zentralen Bezugsrahmen jeder didaktischen Konzeption darstellen. Dies gilt für die innerhalb der DDR rege betriebene Didaktik-Forschung (vgl. Klein, Patzwall, Schönfish & Tomaschewsky 1956; Klein 1959; Klingberg 1962/ 1972; Hagemann 1976; Drefenstedt 1977; Klingberg 1990) genauso wie für Werke, die bereits vor der Wendezeit retrospektive Überblicksdarstellungen über verschiedene didaktische Ansätze der Unterstufenpädagogik lieferten (vgl. Klingberg, Paul & Winke 1969; Drefenstedt 1977/ 1985) oder auch für solche, die sich wie die bis in die 1980er-Jahre regelmäßig erschienene „Grüne Reihe“ eher auf der praxisnahen Ebene bewegten (vgl. u.a. Drews & Fuhrmann 1980; Reich 1981; Polzin 1982;

<sup>11</sup> Neben Wendeerlebnissen und damit verbundenen Implikationen für das pädagogische Handeln widmet sich die auf die DDR bezogene historische Lehrerforschung quellenbasiert und teilweise interviewgestützt auch anderen Themen wie den bis 1953 existierenden Neulehrern, der Lehrerflucht bis 1961 und der Lehrerausbildung (vgl. Hohlfeld 1992; Gruner 2000; Hohmann 2000). Letztere stellte zu DDR-Zeiten im eigenen Land zwar ein rege diskutiertes und reflektiertes Sujet dar (vgl. u.a. Richter 1977/ 1983; Isberner 1982; Diere 1983; Rosenbaum 1989; Ruckick 1989; Drewelow 1990; Rudolf 1996), wurde jedoch in der Bundesrepublik und nach der Wiedervereinigung nur noch selten thematisiert (vgl. u.a. Wendt 1959; Niermann 1973; Mebus 1999; Jung 2011b). Das Gleiche gilt für die Darstellung von Struktur und Konzeptionierung der Institute für Lehrerbildung nach 1951, die bislang in Forschungsarbeiten nur am Rande Berücksichtigung fanden (vgl. Ortlepp 1994).

<sup>12</sup> Bereits Patry (1989) entwickelte ein theoretisches Modell in Synthese mit empirischen Belegen und konstatierte für seine einzelnen Theorieteile, dass subjektive Theorien von Lehrern, welche die Grundlage ihres pädagogischen Handelns darstellen, v.a. durch Äußerungen beeinflussbar sind, die sich möglichst praxisnah und beispielbehaftet auf deren pädagogischen Alltag beziehen (vgl. auch Patry & Gastager 2002). So entsteht auch das Wissen über Lerner, das nach Grossman (1995) und Bromme (1997) einen Teil der individualspezifischen subjektiven Theorien und damit auch der handlungsleitenden Lehrerkognitionen darstellt. Es wird durch Äußerungen und Lektüren vermehrt, die sich auf die tägliche Unterrichtswirklichkeit des Lehrers beziehen (vgl. auch Dann 2008). Auf der Basis dieser Erkenntnisse kann davon ausgegangen werden, dass das im Rahmen des Projektes ausgewählte, praxisnahe Textkorpus und die in ihnen enthaltenen Kinderbilder einen starken Einfluss auf die subjektiven Theorien der Lehrer über ihre Lerner und damit auch auf ihr pädagogisches Handeln bzw. ihre Erziehungspraxis zu DDR-Zeiten gehabt haben (vgl. u.a. Heran-Dörr, Wiesner & Kahlert 2007).

<sup>13</sup> Die bisher fehlende Auseinandersetzung mit den Inhalten lehrerbezogener Materialien im Rahmen didaktischer Forschung kann eventuell mit der allgemein angenommenen Einflussnahme des Staates auf für die Hand der Lehrer bestimmte Veröffentlichungen erklärt werden, die nach den Darstellungen von Kossakowski (1994) und Faust (1994) spätestens ab 1970 mit der Gründung der Akademie für pädagogische Wissenschaften eindeutig nachweisbar ist.



Klingberg 1986). Auch die während oder nach der Wendezeit erschienenen, teilweise kritischen Darstellungen von didaktischen und unterrichtsprozessualen Ideen aus der DDR blenden die diesen didaktischen Positionen und ihren Konkretisierungen immanenten Kinderbilder weitgehend aus (vgl. u.a. Drefenstedt 1990; Klingberg 1990; Drews 1991; Leutert 1993; Rausch 1993; Tomaschewsky 1993; Coriand 1994/ 1996; Fuhrmann 1994/1997a/b; Steinhöfel & Reichold 1994; Steinhöfel 1995; Hildebrandt 1997; Hinsching & Hummel 1997; Kirchhöfer & Merckens 2005; Jung 2011a). Nur ganz vereinzelt wird im Rahmen didaktischer Reflexionen die Frage nach der Subjektposition des Kindes in der Unterstufenpädagogik gestellt und damit zwar ansatzweise, jedoch weder systematisch noch quellenbasiert Wissen über Schüler mit aufgegriffen (vgl. u.a. Drews 1990/ 1994). Folglich liefert die vorliegende Untersuchung mit ihrer systematischen Analyse der Wissensvorräte über Unterstufenschüler erste Ansatzpunkte dafür, mit welchen Vorstellungen über Schulkinder didaktische Positionen in der DDR operierten.<sup>14</sup>

Angesichts der potenziellen Ergiebigkeit des untersuchungsrelevanten Textkorpus „Die Unterstufe“, die sich bei Fragestellungen aus der historischen Lehrer- und Unterrichtsforschung zeigt, erstaunt die bisherige Ignoranz gegenüber diesem Quellenkorpus, das sich zudem durch seine Kontinuität und Monopolstellung in der ehemaligen DDR auszeichnet (s. Kap. 1.2.1.1). Bislang widmet sich lediglich ein einziger Artikel dezidiert der Zeitschrift und analysiert anhand verschiedener Kriterien ihre inhaltlichen Veränderungen in den Jahren 1988 bis 1991 (vgl. Häder 2012).<sup>15</sup> Darüber hinaus fand die Zeitschrift „Die Unterstufe“ vereinzelt als kontextualer Referenzrahmen in einigen wenigen Publikationen Berücksichtigung (vgl. u.a. Wiegmann 2012).

Mit Blick auf den Forschungsstand kann festgestellt werden, dass bislang weder die historische Kindheitsforschung die Wissensvorräte über Unterstufenschüler in der DDR systematisch reflektiert und rekonstruiert hat noch in der historischen Schulforschung das Textkorpus „Die Unterstufe“ in einer Weise analysiert wurde, die u.a. die Vorstellungen über Kinder als Grundlage didaktischer Ansätze in die Analyse mit berücksichtigt.<sup>16</sup> Vor dem Hintergrund der intensiven Auseinandersetzung in der DDR mit der

<sup>14</sup> Neben Publikationen über didaktische Strömungen gibt es innerhalb der auf die DDR bezogenen Unterrichtsforschung auch solche, die retrospektiv die ideale und reale Unterrichtswirklichkeit in der DDR nachzeichnen (vgl. u.a. Handro 2002; Schluß 2005a/b/ 2006; Pfeiffer 2006).

<sup>15</sup> Andere schulstufenunspezifische pädagogische Zeitschriften dienten zwar bislang häufiger als Bezugsquellen zur Entnahme kontextualer Informationen für verschiedene Forschungsprojekte (vgl. u.a. Reichmann 1982; Drefenstedt 1993), explizit auf bestimmte Fragestellungen hin untersucht wurde jedoch neben der Zeitschrift „Die Unterstufe“ (vgl. hierzu die kurze Abhandlung von Häder 2011) nur die DDR-Zeitschrift „Pädagogik“ (vgl. Drefenstedt 1993). Davon abgesehen erweckten nach der Wende lediglich die in der DDR erschienenen Kinderzeitschriften vermehrt Interesse. So analysieren die Beiträge in Lüth und Pecher (2007) diese bspw. hinsichtlich ihrer Funktion als direkt an die Kinder gerichtete Sozialisations- und Erziehungsmedien und Lehman (2000) erhebt zudem ihren Verbreitungsgrad innerhalb der DDR. Auch einige literaturwissenschaftliche Publikationen setzen sich retrospektiv unter verschiedenen Themenstellungen mit den in der DDR erschienenen Kinderzeitschriften auseinander (vgl. Chowanetz 1983; Kramer 2002).

<sup>16</sup> Erklärt werden kann dieses Versäumnis durch die allgemeine Vergessenheit, in die die Unterstufe als Schulstufe nach der Wende in der wissenschaftlichen Publizistik geraten ist (vgl. bspw. Einsiedler, Götz, Hacker, Kahlert, Keck & Sandfuchs 2005). Nach einem ambitionierten deutsch-deutschen Kolloquium, das 1990 die Thematik „Unterstufe/ Grundschule“ auf verschiedenen Ebenen behandelte (vgl. APW/ Fachinformationszentrum Bildung 1990), sind nur noch vereinzelt Publikationen zur Lehrerbildung der Unterstufenlehrer (vgl. Ortlepp 1994; Thiem 1997), zur organisatorischen Entwicklung der Unterstufe (vgl. Ma-

Formung des sozialistischen Menschen stellt diese bislang ausgebliebene Analyse der über Schulkinder vermittelten Wissensvorräte in einem auf die Schule bezogenen Textkorpus ein Versäumnis dar (vgl. u.a. Pieck 1950<sup>17</sup>; o.A. 1964; o.A. 1974; Bauer u.a. 1972; Neuner 1975; Alt 1975). Deutlich wird dieses Versäumnis zudem durch bereits vorliegende Forschungsergebnisse, die Diskrepanzen zwischen dem offiziell vorgegebenen und dem von Methodikern und Didaktikern vertretenen Menschenbild herausstellen, die teilweise auch als Artikelautoren in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ fungierten (vgl. Schmidt 1991/ 1997; Kossakowski 1994). Ob und inwiefern sich diese Diskrepanzen auch in den Darstellungen der Schulkinder in einem an die Lehrer der Unterstufe gerichteten Periodikum widerspiegeln, erhebt die vorliegende Untersuchung.

### 1.1.2 Forschungsleitende Fragestellungen

Die Untersuchung verfolgt das Ziel, die in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ vermittelten Wissensvorräte über Unterstufenschüler in ihrer synchronen Breite wie auch diachronen Varianz zu erheben, um so die zeitschriftenintern dominierende „langue“ zu extrahieren. Ergänzend soll diese zeithistorisch mit bestimmten Ereignissen und Gegebenheiten kontextualisiert werden. Das Untersuchungsziel konkretisiert sich in folgender, forschungsleitender Fragestellung:

Welche Wissensvorräte über Unterstufenschüler vermitteln die ausgewählten Artikel der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Untersuchungszeitraum und welche auf verschiedenen Kontextebenen auffindbaren Bedingungen und Ereignisse stehen in welchem Zusammenhang mit diesen Wissensvorräten?

Untergliederbar ist diese forschungsleitende Fragestellung in drei Teilfragen, die im konkreten Untersuchungsverlauf zudem eine schrittweise Annäherung an die zentrale Forschungsfrage ermöglichen:

1. Welche Wissensvorräte über Schulkinder der Unterstufe werden in synchroner Breite und im diachronen Verlauf im ausgewählten Analysematerial an die Profession vermittelt?
2. Welche dominierende „langue“<sup>18</sup> liegt den im ausgewählten Analysematerial vermittelten Wissensvorräten über Schulkinder der Unterstufe zugrunde?
3. Inwiefern steht die dem ausgewählten Analysematerial zugrunde liegende „langue“ mit auf verschiedenen Ebenen identifizierten kontextualen Bedingungen und Ereignissen in einem inhaltlichen Zusammenhang?

---

yrhofer 1999; Wiegmann 2012), zur Curriculum- bzw. Unterrichtsforschung (vgl. Pfeiffer 2006; Jung 2011a) und zur Unterstufenpädagogik erschienen (vgl. Drews 1990/ 1994). Bisher durchgeführte Forschungsprojekte bezogen sich im schulischen Kontext eher auf höhere Schulstufen und allgemeine Wechselwirkungsprozesse zwischen Politik und Pädagogik (vgl. bspw. Benner, Merkens & Schmidt 1996). Erste Ansätze einer Wiederbelebung des Forschungsfeldes rund um die Schulstufe Unterstufe stellte die von Professorin Dr. Margarete Götz und Dr. Christian Ritzi am 04.12.2009 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung zu Berlin veranstaltete historische Tagung „90 Jahre Grundschule“ dar (vgl. Einsiedler, Götz, Ritzi & Wiegmann 2012).

<sup>17</sup> Die bibliographischen Angaben zum Jugendgesetz von 1950 finden sich im Quellen- und Literaturverzeichnis unter 1961\_pol\_DDR\_3a, da diese Quelle zum in der Untersuchung analysierten Kontext gehört (s. Kap. 1.2.3.2.3; s. Quellenverzeichnis zeitgeschichtlicher Kontext 4.1.2).

<sup>18</sup> Ausführungen zur Begrifflichkeit der methodologisch relevanten Begrifflichkeit der „langue“ finden sich im Kapitel 1.2.2.



Mit Blick auf die schrittweise Bearbeitung der untersuchungsbezogenen Fragestellungen im Rahmen der Darstellung und Interpretation der gewonnenen Erkenntnisse steht im Kapitel 2.1 zuerst die Beantwortung der ersten Teilfrage im Mittelpunkt. In diachroner Breite wie mit synchroner Perspektive werden in diesem Kapitel die durch die Analyse gewonnenen Wissensvorräte über Unterstufenschüler erst detailliert aufgeführt und darauffolgend in Zwischenresümees auf zentrale Tendenzen und Zusammenhänge verdichtet. Dabei orientiert sich die Datendarstellung an einer zeitschriftenintern gewonnenen Periodisierung, die vier aufeinanderfolgende Zeitabschnitte umfasst (s. Kap. 1.2.3.2.2). Auf Basis dieser Ergebnisse erfolgt in einem vergleichenden Abschlussresümee am Ende des Kapitels 2.1.5 eine weitere Abstrahierung und interpretative Verdichtung der gewonnenen Befunde bis hin zu der Identifizierung der in den analysierten Zeitschriftenartikeln enthaltenen „langue“. Somit beantwortet das Unterkapitel 2.1.5.3 schließlich die zweite Teilfrage. Im Anschluss wird über den Abgleich von Wissensvorräten über Unterstufenschüler in ausgewählten Kontextquellen mit der in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ aufgedeckten „langue“ die dritte Teilfrage behandelt (s. Kap. 2.2). Unter Bezugnahme zur zentralen Fragestellung der Untersuchung umfasst das Fazit der Arbeit eine überblickende Abschlussdiskussion der gewonnenen Erkenntnisse in ihren diachronen wie synchronen Varianzen unter Berücksichtigung aller zeitschrifteninternen wie kontextualen Teilergebnisse (s. Kap. 3).

### 1.1.3 Definitorische Festlegungen

Angeregt durch Publikationen wie Ariès (1978), deMause (1989) und Alanen (1997) hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten ein starkes empirisches Interesse am Kind, an der Kindheit sowie an Vorstellungen bzw. Wissensvorräten über diese beiden Konstrukte entwickelt. Über die Jahre ist ein breitgefächertes Forschungsfeld entstanden, in dem inzwischen facettenreiche Interpretationsweisen der zentralen Begrifflichkeiten anzutreffen sind. Für den deutschsprachigen Untersuchungsraum gilt dies bis in die Gegenwart hinein insbesondere für die Termini „Kind“ und „Kindheit“ und die auf diesem Verständnis aufbauenden Bezeichnungen „Kindheitskonstruktionen“, „Kindheitsbilder“ und „Kinderbilder“ (vgl. u.a. Berg 2004; Bühler-Niederberger 2005; Andresen 2006). Um sich in diesem breiten Spektrum möglicher Begriffsverständnisse klar zu verorten und gleichzeitig den wissenschaftstheoretischen und zugleich methodologischen Grundlagen der vorliegenden Untersuchung gerecht zu werden, wurden projektbezogen neue Termini festgesetzt. Hierfür waren schrittweise Abgrenzungs- sowie Konkretisierungsmaßnahmen mit Blick auf die Art und Weise des Gebrauchs der ausgewählten Begrifflichkeiten nötig. Demnach lief die Festlegung der untersuchungsleitenden Termini unter wissenschaftssemantischer Perspektive im Sinne einer kontexttheoretischen Annäherung ab (vgl. Tschamler 1996; Carrier 2004a; Carrier 2004b). Die einzelnen Abgrenzungs- und Konkretisierungsschritte bis zur Festsetzung der untersuchungsleitenden Begrifflichkeit werden nun kurz nachgezeichnet:

In einem ersten Differenzierungsschritt erfolgte der projektspezifische Ausschluss des Konstrukts „Kindheit“, da das Erkenntnisinteresse der Untersuchung allein die Kinder selbst betrifft. „Kinder“ sind dabei im Sinne einer terminologischen Verhältnissetzung diejenigen Akteure, die ihre „Kindheit“ in einem bestimmten Kultur- und Zeitraum als

gesellschaftsabhängig different gestaltetes Rahmenwerk erleben („structure“).<sup>19</sup> Zudem gestalten Kinder ihre Kindheit durch ihr Agieren mit und formen damit einen individuell einmaligen Lebensraum („agency“) (vgl. Honig, Leu & Nissen 1996; Alanen 2000a/b):

„Childhood is the societal framework or the societal architecture within which all children lead their individual periodic childhoods. (...) Childhood is always *formed* by prevailing economic, social, political, cultural, technological and other parameters.“ (Qvortrup 2007, 396 f.; Herv. i. Orig.)

Die Untersuchung stellt jedoch nicht das Agieren der Kinder selbst in den Mittelpunkt. Damit nimmt sie nicht die in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung weit verbreitete Perspektive auf Kinder als Akteure in den Blick, sondern fokussiert vielmehr im Sinne eines zweiten Differenzierungsschrittes geteilte Wissensvorräte zwischen Erwachsenen über Kinder (vgl. Honig, Leu & Nissen 1996). Diese Wissensvorräte beeinflussen die adulten Denkmuster und das entsprechende Agieren der Erwachsenen. Sie stellen demzufolge einen maßgeblichen Parameter dar, der auf die Ausformung der „structure“ Einfluss nimmt (vgl. Prout & James 1990):

„How children live their childhoods is heavily structured by what adults want of childhood. ... adult views are sufficient for defining children's needs.“ (Mayall 2000, 42f.)

Entsprechend der Differenz zwischen Kindheit und Kindern müssen in einem dritten Differenzierungsschritt auch die Wissensvorräte bzw. Imaginationen über Kindheit von denen über Kinder unterschieden werden (vgl. Honig 2009). So beziehen sich Erstere auf (adulte) Vorstellungen über gesellschaftliche Rahmenbedingungen und soziale Verknüpfungen von Kindheit. Letztere meinen hingegen imaginativ vorhandene und diskursiv kommunizierte Vorstellungen, die die Kinder selbst zum Inhalt haben und in Abhängigkeit „von verschiedenen historischen Epochen und verschiedenen Kulturen und Umwelten“ (Roux 2002, 59) variieren. Vor diesem Hintergrund definiert bspw. Engelbert (1986):

„Das *Bild* bzw. die *Vorstellung* von *Kindern* ist als das sozial verfügbare Wissen über die Eigenarten und besonderen Bedürfnisse von Kindern zu verstehen. Dieses ‚Kinderbild‘ hat sich historisch entwickelt“ (ebd., 72; Herv. i. Orig.).

Auch Hornstein (1994)<sup>20</sup> interpretiert Kinderbilder als „Vorstellungen über das, was Kinder sind, welche Bedürfnisse sie haben, was ihnen guttut [und] was ihnen schadet“ (ebd., 573).

Für die Untersuchung kam der Terminus „Kinderbilder“ in Verbindung mit einem vierten Differenzierungsschritt nicht in Frage. Er ist in Forschungen häufig stark mit den Subjekten verknüpft, die die entsprechenden Imaginationen aktiv konstruieren, und könnte u.a. dadurch bei den Lesern falsche Annahmen provozieren.<sup>21</sup> So stehen entsprechend der sozialkonstruktivistischen Projektgrundlage nicht die personalen Konstrukteure und deren aktive Konstruktionsprozesse in den Vordergrund, sondern die produzierten

<sup>19</sup> Die Begriffe „structure“ und „agency“ werden in der Originalsprache belassen, da keine zufriedenstellende deutschsprachige Übersetzung existiert.

<sup>20</sup> Im Original bezieht Hornstein (1994) seine Definition auf Kindheitsbilder, beschreibt dann aber aus Sicht der Untersuchung Vorstellungen über Kinder.

<sup>21</sup> So interviewt bspw. Oehlmann (2012) pädagogische Fachkräfte und rekonstruiert in sechs Fallbeispielen die von ihnen konstruierten Kinderbilder im Sinne personaler Imaginationen. Darüber hinaus verleitet der Einsatz des Begriffes „Kinderbilder“ den Leser dazu, die Untersuchung in einem piktoral-künstlerischen Gesamtzusammenhang zu sehen.

und gespeicherten Wissensvorräte selbst, die an eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe vermittelt werden (vgl. Berger & Luckmann 1980) (s. Kap. 1.3.1).

Im Sinne eines fünften und letzten Differenzierungsschrittes beziehen sich die im Projekt erhobenen Wissensvorräte über Kinder im Rahmen der Untersuchung – jenseits anderer, theoretisch ebenso möglicher Referenzsysteme – dezidiert auf die Schulstufe Unterstufe. Sie stellen in Anlehnung an die aktuelle professionstheoretische Terminologie ein Segment des insgesamt an die Unterstufenlehrer in der DDR vermittelten<sup>22</sup> Professionswissens bzw. genauer pädagogischen Professionswissens<sup>23</sup> dar und umfassen im Speziellen nur Attribuierungen bzw. Zuschreibungen über Unterstufenschüler (vgl. u.a. Shulman 1987; Baumert & Kunter 2006).<sup>24</sup> Inhaltlich können diese Wissensvorräte bspw. auf der Basis einer unterschiedlich starken „sozialkognitive[n] Vereinfachung (Stereotypisierung)“ (Schmidt 1991, 2) in ihrem Detaillierungsgrad variieren. Die Bandbreite reicht hierbei vom „starre[n], tote[n], entleerten[n] Schema“ (ebd., 2) über diverse Abstufungsgrade bis hin zu „veränderungsfähigen, lebendigen, facettenreichen Bild[ern]“ (ebd., 2) (vgl. auch Schmidt 1997). Mit Rückbezug zum vierten Differenzierungsaspekt muss als weitere Determinante noch ergänzt werden, dass das vermittelte Professionswissen den Lehrern zwar abrufbereit zur Verfügung steht.<sup>25</sup> Ob sie es tatsächlich auch erwerben, liegt jedoch außerhalb der definitiorischen Reichweite dieses Terminus. Diese Abgrenzung ist insbesondere mit Blick auf die Forschungsfragen des Projektes bedeutsam (s. Kap. 1.3.1).

Das Resultat der aufgeführten Differenzierungsschritte ist die untersuchungsbezogen festgelegte, für die durchgeführte Erhebung zentrale Begrifflichkeit des „vermittelten Professionswissens über Unterstufenschüler“. Dieser Terminus umfasst die an die Profession der Unterstufenlehrer vermittelten Wissensvorräte über Schüler der Unterstufe und kann wie folgt definitiorisch konkretisiert werden:

Vermitteltes Professionswissen über Unterstufenschüler umfasst Wissensvorräte über die Kinder, die im institutionellen Kontext der Schulstufe ‚Unterstufe‘ auftreten. Diese Wissensvorräte stehen den Unterstufenlehrern als sozial produziertes, berufsspezifisches Wissen abrufbereit zur Verfügung.

<sup>22</sup> Die Begrifflichkeit der „vermittelten Wissensvorräte“ bezieht sich in der Untersuchung damit auch nicht auf Lernwissen, das von Lehrern an Schüler weitergegeben wird, sondern impliziert eine gezielte Adressierung an die Lehrer selbst.

<sup>23</sup> Das pädagogische Wissen bildet neben dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen einen wichtigen Teil des Professionswissens der Lehrer (vgl. Shulman 1987; Baumert & Kunter 2006). Noch treffender bezeichnen Baumert und Kunter (2011) diesen Teilbereich im Rahmen des Kompetenzmodells zur COACTIV-Studie als pädagogisch-psychologisches Wissen und ordnen ihm u.a. Wissen über Lernprozesse der Schüler zu. Fachdidaktisches Wissen der Lehrer ist hingegen aufgrund seines engen inhaltlichen Bezuges zum einzelnen Unterrichtsfach in der hier vorliegenden Untersuchung nicht von Relevanz, obwohl es ebenso Kenntnisse der Lehrer über das Denken der Kinder mit umfasst (für genauere Erklärungen s. Kap. 1.2.1.1.3).

<sup>24</sup> Bei der Ergebnisdarstellung und -interpretation wurden die Begrifflichkeiten „Schüler“ und „Kind“ aus pragmatischen, sprachästhetischen Gründen gleichgesetzt und beide als Synonyme für den Terminus „Unterstufenschüler“ verwendet.

<sup>25</sup> Diese Perspektive auf das Professionswissen nimmt auch die Reihe „Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer“ ein, die von Gunder, Karsteiner-Schänzlin und Moser herausgegeben wird (vgl. u.a. Albißer & Bieri Buschor 2011).

## 1.2 Erkenntnisgewinnung

### 1.2.1 Quellenkorpus

#### 1.2.1.1 Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“

##### 1.2.1.1.1 Zeitschriftengründung und -entwicklung

Am 05.02.1952 beschloss das Pädagogische Kollegium unter Anwesenheit des Ministers für Volksbildung Paul Wandel die Gründung der Zeitschrift „Die Unterstufe“.<sup>26</sup> Die Initiative kann v.a. der Staatssekretärin Elisabeth Zaisser zugeschrieben werden, die den entsprechenden Tagesordnungspunkt sowohl veranlasste als auch vortrug.<sup>27</sup> In der Niederschrift über diese 2. Sitzung des Pädagogischen Kollegiums steht hierzu folgende Passage:

„Die Herausgabe einer methodischen Zeitschrift für die Unterstufe mit dem Arbeitstitel ‚Anfangsunterricht‘ wird beschlossen. Herr Dorst<sup>[28]</sup> und Herr Hagemann<sup>[29]</sup> werden beauftragt, binnen 14 Tagen einen Vorschlag hierzu und einen Plan über die Organisation der Zeitschrift vorzulegen.“ (BArch DR 2/1709, 1<sup>30</sup>; Fußnoten d. Verf.)

Im Nachgang zu diesem Beschluss fand im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI), das unter der Leitung von Werner Dorst stand, nachweislich mindestens eine interne konzeptionelle Sitzung über ein mögliches Zeitschriftenprofil statt. Auf dieser Konferenz am 21.02.1952 wurden neben Argumenten für die Notwendigkeit der geplanten Zeitschrift auch Vorschläge für ihre formale und inhaltliche Gestaltung besprochen (vgl. BBF/DIPF/Archiv. Sign.: DPZI 951a; Wiegmann 2012). Bei dieser Konferenz anwesend war auch Ernst Karsten, ein wissenschaftlicher Mitarbeiter des DPZI. Er legte am 25.02.1952 als Resultat aus der internen Besprechung fristgerecht einen entsprechenden Vorschlag zur formalen und inhaltlichen Charakterisierung der geplanten Zeitschrift vor. In der Einleitung zu seinen Ausführungen werden die Gründe für die Notwendigkeit eines Periodikums für Unterstufenlehrer genannt:

„Die Notwendigkeit für die Herausgabe einer Spezialzeitschrift für den Lehrer der Unterstufe ergibt sich

1. aus der mit der Neuordnung der Lehrerbildung in der Deutschen Demokratischen Republik zusammenhängenden künftigen Beschulung der Unterstufenkinder durch Speziallehrkräfte;
  2. aus der steigenden Bedeutung der Unterstufenarbeit im Rahmen der fortschreitenden Entwicklung des Grundschulunterrichts;
  3. aus der berechtigten Forderung der Lehrerbildner, Lehrerstudenten, Praktikanten und Unterstufenlehrer zur Bereitstellung von Studienmaterial für die Aus- und Weiterbildung
- und

<sup>26</sup> Die häufige Anwesenheit Paul Wandels in den Sitzungen des Pädagogischen Kollegiums lässt sich auch durch die Zugehörigkeit des Kollegiums zum Ministerium für Volksbildung erklären.

<sup>27</sup> Das erste Mal auf der Tagesordnung der Sitzung des Pädagogischen Kollegiums stand der „Beschluss über die Herausgabe der pädagogischen Fachzeitschriften“ (BArch DR 2/1708, 1) bereits am 29.01.1952, wurde zu diesem Datum jedoch vertagt.

<sup>28</sup> Werner Hagemann war zum genannten Zeitpunkt Hauptdirektor des Volkseigenen Verlages Volk und Wissen, der als nachgeordnete Behörde dem Ministerium für Volksbildung unterstellt war und später auch die Zeitschrift „Die Unterstufe“ herausgab.

<sup>29</sup> Werner Dorst war zum genannten Zeitpunkt Leiter des dem Ministerium für Volksbildung im Sinne einer nachgeordneten Behörde unterstellten DPZI (Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts).

<sup>30</sup> Die zu den Archivakten angegebenen Seitenzahlen beziehen sich nicht auf den Gesamtumfang der jeweiligen Akte, sondern auf die entsprechende Seite des jeweiligen Schriftdokuments.

4. in Hinblick auf die Zentralisierung und Vereinheitlichung der Arbeit an der Entwicklung neuer Methoden und Unterrichtsverfahren für die Unterstufe.“ (BArch DR 2/1191, 1)

Für dieses Periodikum schlägt Ernst Karsten entgegen der Vorgabe aus dem Protokoll über die 2. Sitzung des Pädagogischen Kollegiums in seinem Konzeptpapier den Titel „Die Unterstufe“ vor. Demnach war die Frage des Titels DPZI-intern scheinbar nochmals diskutiert worden. Er charakterisiert die Zeitschrift als 50-seitiges, monatlich erscheinendes Periodikum mit größerem Seitenformat die Rede und nennt als Vorbild die sowjetische Zeitschrift „Natschalnaja schkola“<sup>31</sup>. Inhaltlich führt er aus, dass die Zeitschrift „in erster Linie als Fachblatt für den Schulpraktiker gedacht ist“ (ebd., 2), das überwiegend didaktisch-methodische Fragen behandelt und direkt auf die Schulpraxis und deren Verbindung mit der pädagogischen Theorie Bezug nimmt. Von Relevanz erscheinen im Konkreten Fragen zu aktuellen Problemlagen des Anfangsunterrichts, des vorbereitenden Fachunterrichts und der Landschulpraxis genauso wie die Diskussion von Möglichkeiten der allgemeinen Leistungssteigerung und der Entwicklung bewusster Disziplin bei den Schülern. Zur Erörterung dieser Fragen sollen neben der Referenzierung auf Beispiele aus der Unterrichtsarbeit und auf Erfahrungen bei Unterrichtsbesuchen auch die „Übermittlung von Kenntnissen über den Stand der Entwicklung des fortschrittlichen Elementarunterrichts in den Schulen der Sowjetunion und der volksdemokratischen Länder“ (ebd., 3) dienen. Letztere finden sich u.a. in der bereits genannten „Natschalnaja schkola“. Hinzu kommen als weitere geplante Zeitschrifteninhalte Hinweise auf Lehrmittel und veröffentlichte Lehrmaterialien (vgl. ebd.). Der letzte Punkt des eingereichten Konzeptpapiers zur Neugründung der Zeitschrift betrifft die Besetzung des Chefredakteurspostens, der weiteren Redakteursposten und des nebenamtlichen Redaktionsausschusses. Als Chefredakteurin schlägt Ernst Karsten seine Vertraute Maria Krowicki vor und empfiehlt sie wärmstens für diesen Posten:

„Als Chefredakteurin wird Frau Maria Krowicki aus Zwickau vorgeschlagen. Frau Krowicki ist sowohl dem Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut als auch dem Volk und Wissen Verlag als bestqualifizierte, fortschrittliche Lehrer-in [sic] der Unterstufe bekannt. Sie verfügt über ein gutfundiertes theoretisches Wissen, ist mit den Erkenntnissen und Bestrebungen der Sowjetpädagogik vertraut und hat sich in vielen Jahren der praktischen Berufsarbeit reiche Erfahrungen auf allen Gebieten des Unterrichts auf der Unterstufe und der Lehrerweiterbildung erworben. Ausserdem besitzt sie journalistische Fähigkeiten.“ (ebd., 4; Herv. i. Orig.)

Zu den weiteren Redakteursposten äußert Karsten im Konzeptpapier lediglich die Notwendigkeit, dass die eingestellten Personen über Erfahrungen in der praktischen Berufsarbeit verfügen sollten. Zudem benötigen sie möglichst Kenntnisse über den Unterricht an weniggegliederten Schulen. Konkreter wird er wieder bei der Besetzung des nebenamtlichen Redaktionsausschusses aus Mitgliedern des DPZI, für den er namentlich Kurt Tilsner, Hans Kloss und sich selbst vorschlägt (vgl. ebd.).

Nach Einreichung dieses Konzeptpapiers fanden die weiteren Planungen zum Erscheinen der Zeitschrift in enger Zusammenarbeit mit Frau Prof. 'in Elisabeth Zaisser statt, die sich der Angelegenheit erst als Staatssekretärin und nach der Ablösung Paul Wandels im Jahr 1952 dann auch als Ministerin für Volksbildung annahm. Themen weiterer Bespre-

<sup>31</sup> Die „Natschalnaja schkola“ war die sowjetische Bruderzeitschrift der Zeitschrift „Die Unterstufe“. Dementsprechend standen die beiden Redaktionen im gegenseitigen Austausch und publizierten gelegentlich auch Artikel aus dem jeweils anderen Periodikum (vgl. bspw. o.A. 1957; im Quellenverzeichnis Textkorpus „Die Unterstufe“ 4.1.1 zu finden unter 1957-10-01).

chungen waren erneut die formalen Vorgaben und das inhaltliche Profil inklusive einzelner Zeitschriftenrubriken wie zudem personelle Angelegenheiten. So liegt bspw. ein Protokoll über die Besprechung der Herausgabe der Zeitschrift für die Unterstufe mit Elisabeth Zaisser vom 18.04.1952 vor, bei der u.a. auch Werner Hagemann, Werner Dorst und Ernst Karsten anwesend waren (vgl. BBF/DIPF/Archiv. Sign.: DPZI 951b). Dieses Protokoll betont erneut die prinzipielle Notwendigkeit einer derartigen Zeitschrift auch als „wissenschaftliches Blatt ...“, das zur Hauptaufgabe ... die Organisation des Erfahrungsaustausches unter den besten Unterstufenlehrern“ (ebd., 2) hat. Zudem wird eine grundlegende Ausrichtung der Einzelartikel an psychologischen Erkenntnissen wie an sowjetischen Erfahrungen gefordert. Hierdurch will man von Anfang an reaktionären pädagogischen Theorien entgegenwirken:

„Um der Gefahr des Praktizismus zu begegnen, sollen typische Beispiele dargestellt werden, die dann pädagogisch-theoretisch verallgemeinert werden sollen, um so den Lehrern in ihrer pädagogisch-theoretischen Qualifizierung zu helfen und ihr pädagogisches Denken zu fördern. Weiterhin wurde herausgestellt, dass in den Spalten dieser Zeitschrift [sic] auch reaktionäre pädagogische Theorien über die Arbeit in der Unterstufe zu entlarven sind und alle Arbeiten unter den grossen Gesichtspunkten des Kampfes der deutschen Nation um Einheit und Frieden stehe [sic] sollen.“ (ebd., 2)

Hinzu kommen als weitere Besprechungsergebnisse die Benennung einzelner möglicher Themenrubriken inklusive entsprechender Inhalte. Auch der Status quo der Planungen im formalen Bereich wird festgehalten. So soll die Zeitschrift entsprechend den Vorschlägen aus dem DPZI weiterhin mit knapp 50 Seiten im großen DIN-A4-Format erscheinen und zwar zum ersten Mal am 01.10.1952 unter Leitung der Chefredakteurin Maria Krowicki (vgl. ebd.).

Obwohl die nächste Sitzung über die Herausgabe der geplanten Zeitschrift für die Unterstufe bereits für den 29.04.1952 angesetzt wurde, kam es im weiteren Verlauf der Planungen zu erheblichen zeitlichen Verzögerungen (vgl. ebd.). Diese könnten neben dem Wechsel Zaisers an die Spitze des Ministeriums für Volksbildung auch mit ursächlich nicht vollends aufklärbaren Problemen bei der Besetzung des Chefredakteurspostens zusammenhängen. So liegt über diese Angelegenheit ein kurzer Schriftwechsel zwischen Werner Hagemann und der Hauptabteilung Unterricht und Erziehung des Ministeriums für Volksbildung vom Dezember 1952 vor, der als weiteren Planungsschritt eine persönliche Aussprache mit Elisabeth Zaisser anvisiert. Augenscheinlich maß die Ministerin für Volksbildung der Personalentscheidung für den Chefredakteursposten eine zentrale Bedeutung bei (vgl. BArch DR 2/2358a; BArch DR 2/2358b):

„Das Ergebnis der Aussprache hängt davon ab, welche ernsthaften Vorschläge gemacht werden können, insbesondere für die Besetzung des Postens des Chefredakteurs. Diese Aussprache müßte durch das Ministersekretariat festgelegt werden, da Frau Minister Prof. Zaisser zweifellos selbst an der endgültigen Regelung dieser Angelegenheit interessiert ist. Ihr Schreiben haben wir demzufolge an das Ministersekretariat weitergeleitet. Wir bitten Sie, etwaige Vorschläge über die Redaktion nach dort zu geben, damit diese wichtige Aussprache möglichst frühzeitig stattfinden kann.“ (BArch DR 2/2358b, 1)

Letztlich zogen sich die langwierigen Verhandlungen über das endgültige Zeitschriftenprofil bis ins Jahr 1953 hinein. Erst am 01.07.1953 verkündete Werner Hagemann in seiner Funktion als Hauptdirektor des Volkseigenen Verlages Volk und Wissen die vom



Ministerium für Volksbildung erhaltene Genehmigung für konkrete weitere Planungsschritte. Deklariertes Ziel war nun das Erscheinen des ersten Zeitschriftenheftes im Januar 1954. Insbesondere auf formaler Ebene weist diese Anweisung durchaus Diskrepanzen zum ursprünglichen Konzeptpapier von Ernst Karsten auf (vgl. BArch DR 2/1191). Inhaltlich betrachtet ergibt sich hingegen eine weitgehende Übereinstimmung bezogen auf grundlegende Aufgaben der neuen Zeitschrift:

„Die Verlagsleitung erhielt vom Ministerium für Volksbildung den Auftrag, sofort die Vorbereitungen für die Herausgabe der Zeitschrift ‚Die ersten vier Schuljahre‘ zu treffen.

Es wird deshalb angewiesen:

Kollege Ernst Berndt übernimmt ab 1.11.1953 die Chefredaktion der Zeitschrift ‚Die ersten vier Schuljahre‘ und scheidet damit aus der Redaktion der ‚Neuen Schule‘ aus.

Die Zeitschrift erscheint ab Januar 1954 monatlich einmal im Format DIN A 4, Umfang 20 Seiten.

Sie hat die Aufgabe, die Qualität des Unterrichts auf der Unterstufe zu erhöhen, damit die Unterstufe das sichere Fundament unserer Grundschule wird.

Besonders wichtig ist diese Zeitschrift im Interesse der wenig gegliederten Landschule, die heute im wesentlichen die Schuljahre 1-4 umfassen. Darum wird die Zeitschrift helfen, die didaktische und methodische Arbeit der Unterstufe zu klären. Sie wird die erzieherischen Probleme klarlegen und den Lehrer für eine qualifizierte Arbeit anleiten.

Kollege Ernst Berndt hat den Auftrag, der Verlagsleitung Vorschläge für ein arbeitsfähiges Redaktionskollegium vorzulegen.“ (BArch DR 200/562, 1)

Bereits am 25.11.1953 unterbreitete Ernst Berndt der Hauptabteilung Erziehung und Unterricht im Ministerium für Volksbildung mit Johannes Feuer, Ernst Karsten und Fritz Friese drei konkrete, mit dem Volkseigenen Verlag Volk und Wissen abgestimmte Besetzungsvorschläge für das Redaktionskollegium.<sup>32</sup> Namen für einen eingeplanten Vertreter der Methodischen Abteilung des Ministeriums für Volksbildung und für zwei weitere Lehrer aus der Praxis der Unterstufe bzw. der weniggegliederten Landschulen konnte er zu diesem Zeitpunkt jedoch keine nennen (vgl. BArch DR 2/2358c). Zudem wird in dem entsprechenden Schreiben von Ernst Berndt über den Planungsstand für die ersten drei Hefte der Zeitschrift deutlich, dass sich die konkreten Planungsarbeiten aufgrund zeitlicher und personeller Probleme unerwartet kompliziert gestalteten:

„Da ich bei der knappen Zeit auf die vorhandenen oder leicht zu beschaffenden Manuskripte angewiesen bin, konnte die Absicht, in jeder Nummer einen geschlossenen Schwerpunktkomplex zu bringen, nicht vollkommen erfüllt werden. Mir fehlen auch noch die Mitarbeiter in der Redaktion, so dass die Planung nicht kollektiv durchgearbeitet werden konnte. Da bisher alle Versuche, von ausserhalb [sic] oder Berlin redaktionelle Mitarbeiter zu erhalten, fehlgeschlagen sind, dringe ich beim Verlag darauf, aus anderen Abteilungen des Verlages jemand frei zu bekommen. Es laufen noch einige Verhandlungen zur Gewinnung von Mitgliedern der Redaktion.“ (ebd., 1)

Trotz dieser Anlaufschwierigkeiten ging das erste Heft wahrscheinlich am 20.12.1953 in den Druck und erschien in Volkseigenen Verlag Volks und Wissen fristgerecht am 25.01.1954 unter dem Titel „Die Unterstufe. Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre“. Diesen erneuten Titelwechsel hatte Ernst Berndt bereits in einem Schreiben vom 25.11.1953 angekündigt, ohne dass hierfür bislang Gründe in den Akten gefunden werden konnten.

<sup>32</sup> Johannes Feuer war Mitarbeiter im Volkseigenen Verlag Volk und Wissen, Fritz Friese Vertreter der Didaktik der Unterstufe im Pädagogischen Kabinett der Stadt Berlin und Ernst Karsten wissenschaftlicher Mitarbeiter am DPZI (vgl. BArch DR 2/2358c).

Der vom Staatssekretär Hans-Joachim Laabs verfasste Einführungsartikel des ersten Heftes bezeichnet als zentrale Aufgabe der neuen Zeitschrift v.a. die „Verbesserung der Arbeit der Unterstufe unserer Schule“ (Laabs 1954, 2<sup>33</sup>). Diesen Fokus verdeutlicht bereits der Artikeltitel „Unsere Zeitschrift – ein neues Mittel zur Verbesserung der Schularbeit“ (ebd., 1). Durchaus in Übereinstimmung mit dem ursprünglich von Ernst Karsten in seinem Konzeptpapier skizzierten Profil, das in Teilen auch von Hagemann in seiner Anweisung vom 01.07.1953 nochmals wiederholt wurde (vgl. BArch DR 2/1191; BArch DR 200/562), benennt Laabs in seinem Artikel fünf zentrale Aufgabenbereiche der neuen Zeitschrift. Demnach besteht ihre erste und wichtigste Funktion darin, „dem Lehrer der Unterstufe bei seiner pädagogischen Qualifizierung zu helfen. Dazu ist es notwendig, eine breite wissenschaftliche Diskussion über die Bedeutung der Erziehung in den Anfangsklassen zu führen“ (Laabs 1954, 2). Hierzu zählen Probleme der Erreichung der Stundenplan- und Lehrplanziele und der verbesserten Disziplin der Unterstufenschüler genauso wie die damit in Verbindung stehende politische Erziehung der Lehrer. Der letztgenannte, im Vergleich zu den vorangegangenen Profilentwürfen neu hinzugekommene Teilaspekt wird im Artikel mit folgenden Worten umschrieben:

„Damit trägt die Zeitschrift gleichzeitig zur politischen Erziehung der Lehrer bei. Sie verbindet die Lehrer fester mit ihrer Arbeit, läßt sie die Richtigkeit unserer fortschrittlichen Schulpolitik deutlicher erkennen und gibt damit eine wertvolle Hilfe für den Kampf um die Einheit Deutschlands.“ (ebd., 2)

Als zweiten Aufgabenbereich soll die Zeitschrift die Lehrer durch exemplarische Darstellung von Methoden aus der unterrichtlichen Praxis erfahrener Kollegen in ihrer täglichen Unterrichtsarbeit unmittelbar unterstützen, ihnen drittens bei einer Verbesserung ihrer Arbeitstechnik und Schulorganisation helfen, und viertens auf die notwendigen gemeinsamen Erziehungsanstrengungen von Schularbeit und außerschulischer Erziehung im Elternhaus und in den Jugendorganisationen aufmerksam machen. Im Sinne eines letzten und damit fünften Aspekts besteht ihre Aufgabe zudem darin, die Lehrer zum richtigen Einsatz von Lehrmitteln und zur eigenen Anfertigung derselben zu befähigen (vgl. ebd.). „Das alles kann nicht das Redaktionskollegium allein tun. Es rechnet mit einer kritischen Leserschaft, die zu aktiver Mitarbeit bereit ist“ (ebd., 2) und der Zeitschrift dabei hilft, ihre angedachte Schlüsselrolle zu erfüllen. Damit soll zugleich ein seit langem existierendes Defizit eliminiert werden:

„Mit der Schaffung der Zeitschrift ‚Die Unterstufe‘ wird ein Versäumnis nachgeholt. Diese Zeitschrift muß ein wahrhafter Propagandist unserer neuen Schule, aber auch der kollektive Agitator und Organisator sein. Mit diesem Bemühen beginnt sie ihre Arbeit.“ (ebd., 2)

Notwendig für die Umsetzung dieses Aufgabenspektrums war auch die Gewinnung einer großen Leserschaft. Im Idealfall umfasst sie dem Selbstanspruch der Zeitschrift zufolge die gesamte Profession der Unterstufenlehrer. Tatsächlich konnte dieses, u.a. auch im Artikel „Jeder Lehrer der Unterstufe abonniert seine Fachzeitschrift ‚Die Unterstufe‘“ (Berndt 1955, 16) explizit artikuliert Ziel schrittweise erreicht werden. So belegen die in den Archivakten dokumentierten, gerade in den ersten 20 Jahren nach Zeitschriftengründung

<sup>33</sup> Die bibliographischen Angaben zu diesem Zeitschriftenartikel finden sich im Quellen- und Literaturverzeichnis unter 1954-01-01, da dieser zu den korpusintern analysierten Artikeln gehört (s. Kap. 1.2.1.1.3; s. Quellenverzeichnis Textkorpus „Die Unterstufe“ 4.1.1).



stetig steigenden Abonnentenzahlen eine kontinuierlich anwachsende Leserschaft. Hiermit in Verbindung stehen auch die anhaltenden Bitten der Zeitschriftenredaktion um Auflagen-erhöhung wegen des Ausverkaufs der jeweils aktuellen Ausgabe. So betrug die Auflage bereits im sechsten Jahrgang im Juli 1959 25.300 Exemplare pro Monat und im Dezember desselben Jahres 30.400 (vgl. BArch DR 200/422a; BArch DR 200/422b). In fortwährender Aufwärtsentwicklung erhöhte sich die Auflagenzahl Ende 1960 auf 37.100, bis Ende 1962 auf 51.000 und erreichte im Jahr 1970 einen monatlichen Umfang von 62.700 (vgl. BArch DR 200/ 640; BArch DR 200/ 1039; BArch DR 200/1040). Gebremst wurde der stetige Aufwärtstrend v.a. durch die nur teilweise erfolgreichen Verhandlungen der Verlagsleitung mit dem Ministerium für Kultur und damit indirekt auch dem Vorsitzenden des Ministerrates über Lizenznachträge zur Erhöhung der bewilligten monatlichen Druckauf-lage (vgl. u.a. BArch DR 200/667a; BArch DR 200/667b). Ein häufig mitschwingendes Problem war hierbei der chronische Papiermangel in der DDR, der Mitte der 1970er Jahre neben der bereits 1963 erfolgten Zusammenlegung von den zwei Heftnummern 7 und 8 zusätzlich zur Kombination der Hefte 2 und 3 führte wie zudem zu einer Umfangreduktion der Gesamtseitenzahl jedes Einzelheftes (vgl. BArch DR 2/8181).

Um unter Berücksichtigung dieser teilweise schwierigen Rahmenbedingungen trotzdem für das Lesepublikum dauerhaft attraktiv und aktuell zu bleiben, durchlief die Zeitschrift im Laufe der Jahrzehnte einige Wandlungsprozesse. Hierzu zählen wechselnde thematische Schwerpunktgebiete (s. Kap. 1.2.1.1.3) wie eine Umbenennung des Zeitschriftenuntertitels von „Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre“ in „Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren“ zum Jahresbeginn 1959. Auch das äußere Erscheinungsbild der Zeitschrift änderte sich gelegentlich. So zeigte die Umschlagseite bspw. bis 1960 Kinderfotografien und ab 1962 meist Holzschnitte. Im Jahr 1961 blieben die Deckblätter abstrakt. An diesen inhaltlichen wie formalen Neuerungen war neben dem Redaktionskollegium v.a. der Chefredakteur maßgeblich mit beteiligt. Diesen wichtigen Posten hatte ab der Zeitschriftengründung zuerst Ernst Berndt inne, bevor ihn 1962 Hans Eckart übernahm. Nach einer von schnellen Personalwechseln geprägten Phase ab dem Jahr 1975 übernahm schließlich Ortrud Mentzel 1979 bis nach der Wende diese Position. Die Zeitschrift selber hatte nach der Wiedervereinigung weiterhin Bestand. Sie änderte jedoch 1992 den Titel in „Grundschulunterricht“ und verschob sukzessive ihre inhaltlichen Schwerpunkte unter Berücksichtigung neuer thematischer Tendenzen. Zudem ging die Herausgeberschaft vom Volkseigenen Verlag Volk und Wissen an den Oldenbourg Schulbuchverlag über, der seit 2004 wiederum zur Cornelsen Verlagsgruppe gehört. Seit 2008 erscheinen statt der Zeitschrift „Grundschulunterricht“ nun im Sinne einer ausdifferenzierten Fortsetzung die drei nach Hauptfächern aufgeteilte Periodika „Grundschulunterricht: Deutsch“, „Grundschulunterricht: Mathematik“ und „Grundschulunterricht: Sachunterricht“.

#### **1.2.1.1.2 Auswahlbegründung für den Textkorpus**

Die drei zentralen Begründungsansätze für die getroffene Auswahl des Periodikums „Die Unterstufe“ sind seine zentrale Bedeutung innerhalb der unterstufenbezogenen Publikationen in der DDR, seine Kontinuität im diachronen Verlauf sowie seine Ergiebigkeit für die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung. Jeder der genannten drei Aspekte soll im Folgenden kurz erläutert werden.

Der erste Begründungsansatz betrifft die thematische Monopolstellung der Zeitschrift und ihre entsprechende professionsbezogene Akzeptanz. Diese schlug sich nachweislich in den hohen wie über die Jahre stetig steigenden Abonnentenzahlen nieder (s. Kap. 1.2.1.1.1). Charakteristisch für diese Monopolstellung ist, dass „Die Unterstufe“ in der DDR das einzige, speziell an die Unterstufenlehrer gerichtete Periodikum darstellte, welches sich nicht auf einzelne Unterrichtsfächer fokussierte, sondern die Unterstufe als Schulstufe allgemein behandelte. Alle anderen Lehrerzeitschriften in der DDR wiesen diese schulstufenspezifische Konzentration nicht auf und schieden alleine deswegen als Auswahloptionen aus: So existierten zu DDR-Zeiten viele, an einzelnen Unterrichtsfächern orientierte Periodika (z.B. „Deutschunterricht“, „Fremdsprachen“ oder „polytechnische Bildung“), aber auch solche, die sich auf andere Schularten (z.B. „Sonderschule“) oder schulstufen- und unterrichtsfachunabhängige Inhalte bezogen (z.B. „Neue Erziehung“, „Sozialistische Erziehung“, „Deutsche Lehrerzeitung“) (vgl. BArch DR 2/1651). Jenseits der Periodika beschäftigte sich seit der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre die regelmäßig erscheinende Reihe „Ratschläge für Lehrer“ teilweise mit unterstufenspezifischen Themenstellungen, jedoch nicht regelmäßig (vgl. bspw. Fuhrmann & Matthes 1987; Kislat & Otto 1987). Der zweite Begründungsansatz bezieht sich auf die Charakterisierbarkeit der Zeitschrift als dichte und lückenlose Quelle, die den gesamten Untersuchungszeitraum abdeckt. Sie erschien ab dem Jahr 1954 kontinuierlich bis über die Wende hinaus. Zudem weist das ausgewählte Textkorpus im Sinne des dritten Begründungsansatzes mit spezifischem Blick auf die einzelnen Fragestellungen der Untersuchung eine hohe inhaltliche Ergiebigkeit auf. Dies betrifft sowohl vermittelte Wissensvorräte über Unterstufenschüler als auch in den Artikeln selbst enthaltene Anknüpfungspunkte für die Kontextualisierung der aus der Zeitschrift gewonnenen Zuschreibungen über Kinder. Besonders dicht sind diese Informationen in Artikeln, die sich mit Bildung und Erziehung im Allgemeinen beschäftigen und damit keinen expliziten Unterrichtsfachbezug aufweisen. Sie umfassen politisch-ideologische sowie pädagogisch-didaktische Themenstellungen (s. Kap. 1.2.1.1.3).

#### **1.2.1.1.3 Synchrone und diachrone Eingrenzung des Textkorpus**

Aufgrund des Gesamtumfanges des Textkorpus, der für die Jahre 1954 bis einschließlich 1991 aus ca. 13 000 Seiten besteht, waren mehrere Reduktionsschritte zur Festsetzung des analyserelevanten Textumfanges nötig. Diese Schritte mussten jedoch zum Erkenntnisinteresse sowie zur methodologischen Grundlage der Untersuchung passen, um eine grundlegende Stimmigkeit zwischen Forschungsfragen, analysiertem Korpus und angewandeter Methodik zu erzeugen. Die Reduktion erfolgte in synchroner Form am Inhalt der Zeitschrift orientiert sowie in diachroner Form mit Bezug auf den zeithistorischen Kontext.

Grundlage der synchronen Reduktion des Korpusumfanges war die im diachronen Verlauf weitgehend konstant bleibende Repräsentanz der behandelten Inhaltsbereiche, die über die Jahre hinweg zudem fortwährend ein breites Themenspektrum abdecken. Demnach war die Zeitschrift „Die Unterstufe“ zwar „in erster Linie als Fachblatt für den Schulpraktiker gedacht [... in der überwiegend didaktisch-methodische Fragen erörtert“ (BArch DR 2/1191, 2) wurden. Dazu zählten neben Umsetzungsvorschlägen zu den Lehrplanvorgaben auch die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Inhalten und methodischen Weiterentwicklungen:

„Die methodischen Fachzeitschriften müssen Forum der Schulpraxis und der didaktisch-methodischen Forschung sein, gute Ergebnisse aus Praxis und Forschung popularisieren und zu deren schöpferischen Anwendung anregen.“ (BArch DR 2/7881, 2)

Daneben hatte die Zeitschrift jedoch auch allgemeine Fragestellungen der Bildung und Erziehung der Schüler sowie gänzlich schulferne Themen im thematischen Repertoire, die im diachronen Verlauf unterschiedlich stark von sozialistischen Grundideen geprägt waren (vgl. BArch DR 2/1191; BArch DR 2/7881). Die inhaltliche Struktur der Zeitschrift kann auch anhand der Jahresinhaltsverzeichnisse nachvollzogen werden, die für jeden Jahrgang die erschienenen Einzelartikel retrospektiv verschiedenen Rubriken zuweisen. Obwohl sich die festgesetzten Rubrikenbezeichnungen im Laufe der Jahre teilweise änderten oder einzelne Gruppierungen nur für eine gewisse Zeit existierten, bleiben die behandelten Inhaltsbereiche prinzipiell konstant. Nach dieser kontinuierlichen Grobgliederung, der die Jahresinhaltsverzeichnisse über die Jahre hinweg folgen, lassen sich die einzelnen Rubriken in vier große Themenkomplexe einordnen:

- Gruppe 1: „Allgemein auf Bildung und Erziehung bezogene Artikel“ (Artikel über allgemeine Aspekte von Erziehung und Bildung),
- Gruppe 2: „Fachdidaktisch-methodische Artikel“ (Artikel zu methodisch-unterrichtlichen Reflexionen),
- Gruppe 3: „Professionsbezogen-organisatorische Informationen“ (Artikel, die sich mit organisatorischen Hinweisen für die Lehrer auseinandersetzen)<sup>34</sup> und
- Gruppe 4: Beilagen als separat erscheinende Gehefte zu lehrplanbezogenen und unterrichtspraktischen Themen (s. Anhang 4.2.2).

Im Sinne einer bewussten Auswahl nach Kromrey (2009) wurden nach umfänglicher Prüfung durch die Sichtung der entsprechenden Zeitschriftenartikel die Rubriken aus der Gruppe 1 „Allgemein auf Bildung und Erziehung bezogene Artikel“ für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen ausgewählt. Initialer Anstoß für diese Entscheidung war, dass die genannte Gruppe bereits gemäß dem in den Archivakten dokumentierten Zeitschriftenprofil schwerpunktmäßig politisch-ideologische und unterrichtsbezogen-erzieherische Themen in sich vereint. So untergliedert die Zeitschriftenredaktion 1961 diesen Bereich bspw. in die Artikelgruppen „Teil Ia) Politisch-ideologische Beiträge zur Klärung der politischen Grundfragen“ und „Teil Ib) Allgemeine pädagogisch-methodische Probleme“ (BArch DR 2/2025, 1). Dabei befassen sich dem Teil Ia) zuzuordnende Artikel mit Themen und Ereignissen aus dem gesellschaftlich-politischen Bereich, die nur im geringen Maße auf schulische Kontexte referenzieren. Die Beiträge des Teils Ib) nehmen hingegen unterstufenbezogene pädagogisch-didaktische Problem-

<sup>34</sup> Zur Gruppe 1 „Allgemein auf Bildung und Erziehung bezogene Artikel“ zählen folgende Rubriken aus den Jahresinhaltsverzeichnissen mit ihren jeweiligen Vorgänger- und Nachfolgebezeichnungen: „Sozialistische Bildung und Erziehung“, „Psychologie“, „Außerschulische Erziehung“, „Pionierarbeit“, „Zusammenarbeit mit anderen Erziehungseinrichtungen und mit den Eltern“, „Schulanfänger“, „Wenig gegliederte Grundschule“, „Landschule“. Gruppe 2 umfasst unter der Bezeichnung „Fachdidaktisch-methodische Artikel“ die unterrichtsfachbezogenen Zeitschriftenrubriken „Heimatkunde und Deutsch“, „Mathematik“, „Werken“ & „Schulgarten“, „polytechnische Erziehung“, „Singen“ & „Zeichnen“, „Sport“. Unter der Gruppe 3 der „Professionsbezogen-organisatorischen Informationen“ wurden folgende Rubriken zusammengefasst: „Mitteilungen und Nachrichten“, „Lehrerweiterbildung“, „Lehrmittel“ & „Buchbesprechungen“, „Zu unseren Titelbildern“, „Wir stellen vor“, „Erzählung über Lenin“, „Gratulation“, „Schulfernsehen, 3. Klasse“ (s. Anhang 4.2.2).

lagen in den Blick, zumeist ohne Beschränkung auf spezielle Unterrichtsfächer (vgl. ebd.). Mit dieser bereits in den Archivakten wiedergegebenen doppelten Grundorientierung enthalten die Artikel der Gruppe 1 sowohl allgemein auf die Bildung und Erziehung der Unterstufenschüler ausgerichtete Inhalte, die sich nicht auf fachspezifische Lernprozesse im engeren Sinne konzentrieren, als auch wichtige Hinweise auf den gesellschaftspolitisch relevanten zeithistorischen Kontext. Damit weisen sie andere Schwerpunkte auf als die „fachbezogen didaktisch-methodischen Artikel“ aus der Gruppe 2. Deren Wissensvorräte über Unterstufenschüler erfassen häufig kleinteilig aufgelistete, unterrichtsfachspezifische Kenntnis-, Fähigkeiten- und Fertigkeitenkataloge, die sich zudem eng an den jeweils gültigen Lehrplänen orientieren. Auch dienen Artikel der Gruppe 1 nicht dem Austausch über Neuerscheinungen, Lehrmittel und Lehrerfortbildungsmaßnahmen innerhalb der Profession selbst. Diese Themen werden der Gruppe 3 „Professionsbezogen-organisatorische Informationen“ zugeordnet.

Neben dieser synchronen Umfangsreduktion durch bewusste Rubrikenselektion war ergänzend ein entsprechender diachroner Schritt notwendig, um einen angemessenen Reduktionsgrad des Korpusumfanges zu erreichen. Dieser orientierte sich an dem Ziel, sich auf eine (schul-)pädagogisch-didaktisch sowie (bildungs-)politisch unbeständige Phase in der Geschichte der DDR zu konzentrieren, in der wichtige Wandlungsprozesse kurz aufeinanderfolgten. Insbesondere für eine solche Umbruchsituation liegt die Vermutung nahe, dass ggf. auch die vermittelten Wissensvorräte über die Unterstufenschüler bedeutende Veränderungen erfahren haben und der Zusammenhang dieser möglichen Veränderungen mit kontextualen Gegebenheiten besonders gut nachvollziehbar ist. Diese Grundannahme nimmt zudem Bezug auf die methodologische Basis der Untersuchung, nach der Phasen des gesellschaftlichen Umbruchs mit auftretenden Diskrepanzen zwischen „paroles“ und dominierender „langue“ einhergehen und so letztlich einen „langue“-Wechsel evozieren (s. Kap. 1.2.2). U.a. in Anlehnung an Wiegmann (2012) und Geißler (2000), aber auch bspw. an Günter und Uhlig (1974), deren Überblickswerk in der DDR selbst erschienen ist, wurde mit dieser Zielorientierung ein untersuchungsrelevanter Zeitraum von 1954 bis 1964 festgelegt. Dies entspricht den Jahrgängen 1 bis inklusive 11 der Zeitschrift „Die Unterstufe“. Im Folgenden soll – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – insbesondere die (bildungs-)politische Situation zu Beginn und am Ende dieses durchaus bewegten und von teilweise konfligierenden kontextualen Entwicklungen geprägten Zeitabschnitts kurz dargestellt werden. Die Ereignisse während des Untersuchungszeitraumes selbst finden hingegen an dieser Stelle keine Erwähnung, da sie Bestandteil der Kontextualisierung der über Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräte sind (s. Kap. 1.2.3.2.3).

Kontextual betrachtet hätte der Untersuchungszeitraum bereits mit dem Jahr 1952 beginnen können. Dies war jedoch aufgrund des Quellenkorpus nicht möglich. 1952 leitete die 2. Parteikonferenz der Sozialistischen Einheitspartei eine neue Entwicklungsstufe der sozialistischen Revolution mit dem Ziel ein, „in allen Bereichen der Gesellschaft planmäßig die Grundlagen des Sozialismus zu schaffen“ (Badstübner & Autorenkollektiv 1981, 149). Hierzu zählte auch die Initiierung des planmäßigen Aufbaus der sozialistischen Schule (vgl. Uhlig & Autorenkollektiv 1974):

„Der Beschluß der 2. Parteikonferenz der SED hatte weitreichende Konsequenzen für alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens. ... Aus den politischen und ökonomischen Erfordernissen des planmäßigen Aufbaus der Grundlagen des Sozialismus erwachsen qualitativ höhere, weitreichende Aufgaben für die Entwicklung des Schulwesens.“ (Günther & Uhlig 1974, 107)

Für die konkrete Umsetzung dieses grundlegend geforderten Aufbaus der sozialistischen Schule reichten die Vorgaben der 2. Parteikonferenz der SED wie auch weitere, bereits vorliegende Beschlüsse jedoch nicht aus. So wurde kurz nach der besagten Konferenz am 29.07.1952 der Politbürobeschluss „Zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts und zur Verbesserung der Parteiarbeit an den allgemeinbildenden Schulen“ als konkrete Ergänzung veröffentlicht (vgl. Politbüro der SED 1952; Uhlig & Autorenkollektiv 1974). „Dieses Dokument zog die schulpolitischen Schlußfolgerungen aus der 2. Parteikonferenz der SED. Es enthielt die schulpolitische Konzeption der Partei für den planmäßigen Aufbau der Grundlagen des Sozialismus“ (Günther & Uhlig 1974, 108). Im weiteren zeitgeschichtlichen Verlauf stießen die Vorgaben der 2. Parteikonferenz der SED und der genannte Beschluss vom 29.07.1952 verschiedene Neuerungen und Veränderungen im schulischen Bereich an. Diese betrafen auch die Schulstufe Unterstufe im Speziellen. Im Folgenden sollen die entsprechenden Neuerungen knapp skizziert werden, um so die damit entstandene Umbruchsituation anzudeuten.<sup>35</sup>

So verabschiedete bspw. der Ministerrat der DDR am 15.05.1953 die „Verordnung über die Neuregelung der Ausbildung der Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen, der Pionierleiter, der Kindergärtnerinnen und der Erzieher in Heimen und Horten“ (vgl. Die Regierung der DDR 1953a). Diese setzte die im Beschluss vom 29.07.1952 formulierte Anweisung um, dass künftig nur noch voll ausgebildete Lehrer an den Schulen der DDR unterrichten sollten und hierfür ein festes System der Lehrerbildung geschaffen werden müsse.<sup>36</sup>

„Die Verordnung vom 15. Mai 1953 beendete die Zeit der revolutionären Übergangslösungen, mit deren Hilfe auf der Grundlage einer klaren schulpolitischen Konzeption ein neuer Lehrkörper geschaffen worden war. Es entstand ein System der Lehrerbildung, das in der Folgezeit ergänzt und weiterentwickelt wurde, aber in seiner Grundstruktur unverändert blieb.“ (Günther & Uhlig, 1974, 123)

Ein wichtiger Baustein der allgemein einsetzenden Professionalisierung des Lehrerberufes war auch die Gründung eines Periodikums, das sich spezifisch an die Unterstufenlehrer richtete (s. Kap. 1.2.1.1.1). Hinzu kam eine Reihe weiterer Maßnahmen wie die Entwicklung eines neuen „Lehrplan[s] für die Unterstufe“ (vgl. Ministerium für Volksbildung 1954<sup>37</sup>; Döbert 1995). Ein Überblick über die eingeleiteten Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeit in der Schulstufe Unterstufe findet sich – neben einer ganzen Reihe an weiteren, schulischen Veränderungen – auch in der „Verordnung der Regierung der DDR zur Verbesserung der Arbeit der allgemeinbildenden Schulen“ vom 04.05.1954 (vgl. Die Regierung der DDR 1954<sup>38</sup>). So heißt es in dieser Verordnung mit Bezug auf die Schulstufe Unterstufe bspw.:

<sup>35</sup> Überblicksdarstellungen dieses Umbruchs finden sich u.a. in Uhlig und Autorenkollektiv (1974), Geißler und Wiegmann (1996) und Geißler (2000).

<sup>36</sup> Der Inhalt dieser Verordnung legt den Fokus auf die Unterstufenlehrer. Demzufolge werden diese nach einer abgeschlossenen achtjährigen Grundschulausbildung für vier Jahre an einem der erst seit wenigen Jahren bestehenden Institute für Lehrerbildung ausgebildet und qualifizieren sich durch eine Abschlussprüfung (vgl. Die Regierung der DDR 1953a).

<sup>37</sup> Die bibliographischen Angaben zum „Lehrplan für die Unterstufe“ finden sich im Quellen- und Literaturverzeichnis unter 1954\_pol\_DDR\_3, da diese Quelle zum untersuchungsbezogen analysierten Kontext gehört (s. Kap. 1.2.3.2.3; s. Quellenverzeichnis zeitgeschichtlicher Kontext 4.1.2).

<sup>38</sup> Die bibliographischen Angaben zu der Verordnung finden sich im Quellen- und Literaturverzeichnis unter 1954\_pol\_DDR\_1 (s. Quellenverzeichnis zeitgeschichtlicher Kontext 4.1.2).

„(1) Zur Verbesserung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der Unterstufe sind für alle Fächer der Klassen 1 bis 4 zum 1. September 1954 verbesserte Lehrpläne durch das Ministerium für Volksbildung einzuführen. Die Lehrpläne sollen so aufgebaut sein, daß den Schülern bleibende Kenntnisse vermittelt werden und eine gründliche Behandlung der Stoffgebiete möglich ist. Dazu ist eine wirksame Entlastung der Stoffpläne notwendig.

(2) Das Ministerium für Volksbildung hat zur weiteren Qualifizierung der Lehrer der ersten vier Schuljahre und zur Unterstützung ihrer Arbeit Studienmaterial herauszugeben und in einer besonderen Zeitschrift den Erfahrungsaustausch der Unterstufenlehrer zu pflegen.“ (ebd., 484)<sup>39</sup>

Nach Jahren vermehrter sowie in kurzen Abständen aufeinander folgender Umbrüche und Neuerungen durch (bildungs-)politisch und (schul-)pädagogisch-didaktisch bedeutende Maßnahmen und Ereignisse (s. Kap. 2.2) fand die Phase der fortwährenden Reformen und damit auch des intensiv betriebenen Aufbaus der sozialistischen Schule zum Jahreswechsel 1964/65 vorerst ein Ende. Auf Basis eines zur Diskussion gestellten Entwurfs aus dem Jahr 1964 (vgl. Staatliche Kommission 1964<sup>40</sup>) verabschiedete der Staatsrat der DDR am 25.02.1965 das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (vgl. Kanzlei des Staatsrates der DDR 1965). Dieses bildungspolitisch wegweisende Gesetz hatte das Zentralkomitee der SED bereits im Vorfeld in einem Beschluss zum Gesetz vom 13.02.1965 u.a. als Schritt „von großer nationaler Bedeutung“ und als „Werk wahren sozialistischen-humanistischen Geistes“ (ZK der SED 1965, 567) bezeichnet. Grundlage des neuen Gesetzes stellte die Berufung auf die Idee einer „geschlossene[n] Konzeption eines hochleistungsfähigen und modernen Bildungssystems“ (Günther & Uhlig 1974, 224) dar:

„Mit der Ausarbeitung des ‚Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem‘, die auf der Grundlage einer umfassenden Analyse des erreichten Entwicklungsstandes und einer wissenschaftlich fundierten Bestimmung von Entwicklungstendenzen beruhte, vollbrachten die Pädagogen der DDR unter Führung der SED eine bedeutende theoretische Leistung. Die DDR stellte sich nunmehr die Aufgabe, die Entwicklung des Bildungswesens für einen längeren Zeitraum zu planen.“ (ebd., 230)

Deutlich wurde die über das Gesetz nun einsetzende Stabilisierung der bildungspolitisch sowie schulstrukturell fortwährend unstenen Situation der vorangegangenen Jahre u.a. durch die Einführung präzisierter Lehrpläne. Sie begann im Jahr 1965/66 mit dem präzisierten Lehrplan „Ziele und Aufgaben für den heimatkundlichen Deutschunterricht (Klasse 1 bis 4)“ (Die Regierung der DDR 1965) und zog eine Lehrplangeneration nach sich, die abgesehen von einer geringfügigen Überarbeitung in den Schuljahren 1968/69

<sup>39</sup> Dass die Umsetzung diese Reihe an Neuerungen im Zuge des Aufbaus einer sozialistischen Schule ab dem Jahr 1952 gleich zu Beginn nicht immer reibungslos vonstatten ging und durchaus zu Turbulenzen und systemischen Unruhen führte, lässt sich mehrfach belegen. Erwähnt werden soll hier als Beispiel nur kurz die am 15. Mai 1953 vom Ministerium für Volksbildung veröffentlichte „Verordnung über die Reorganisation der allgemeinbildenden Schulen“ (Die Regierung der DDR 1953b), die sich gegen die Bestrebungen der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands stellte. So verfolgte die SED seit dem Beschluss des III. Parteitages 1950 das Ziel, flächendeckend Zehnklassenschulen aufzubauen. Dem trat die Verordnung entgegen, indem sie die Konzeption der achtjährigen Grundschule prinzipiell unangetastet ließ. Erst durch die Beschlüsse des Politbüros vom 9. Juni 1953 und des 14. und 15. Plenums des ZK der SED sowie durch die Zerschlagung der Zaisser-Herrnstadt-Fraktion konnte die Verordnung zurückgenommen werden (vgl. Uhlig & Autorenkollektiv 1974).

<sup>40</sup> Die bibliographischen Angaben zum Entwurf finden sich im Quellen- und Literaturverzeichnis unter 1964\_päd\_DDR\_1 (s. Quellenverzeichnis zeitgeschichtlicher Kontext 4.1.2).



bis 1971/72 bis in die 1980er Jahre hinein Bestand hatte. Im Vergleich dazu waren die bisherigen Lehrplangenerationen immer nur für einen relativ kurzen Zeitraum gültig gewesen (vgl. Döbert 1995). Auch die Berufsausbildung der Unterstufenlehrer erreichte nun einen wesentlichen höheren Grad an Organisiertheit und Konstanz. Sie wurde bereits im Vorgriff auf das später beschlossene „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (vgl. Kanzlei des Staatsrates der DDR 1965) durch die „Konzeption für die Neugestaltung der Ausbildung der Lehrer für die unteren Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule“ (vgl. Ministerium für Volksbildung 1965) vom 15.12.1964 neu geregelt. Hinzu kam auf schulstruktureller Ebene, dass sich die Dauer der Schulstufe Unterstufe durch das Gesetz veränderte. Mit dem Ziel, das Niveau zu erhöhen, sollten die Grundfertigkeiten bereits in den ersten drei statt vier Schuljahren vermittelt werden. Mit dieser strukturellen Änderung einher ging auch ein Bruch in den Wissensvorräten über Unterstufenschüler. Sie betrafen nun nicht mehr die Kinder der ersten bis vierten Jahrgangsstufe. Für die vorliegende Untersuchung war dieser Bruch von besonderer Relevanz. Im Rückblick manifestierten sich im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (vgl. Kanzlei des Staatsrates der DDR 1965) und in seinem Niederschlag in den Lehrplänen, der Lehrerausbildung und der Schulstruktur für die Schulstufe Unterstufe folglich die Ergebnisse der Aushandlungsprozesse aus den Vorjahren in systematisierter und auf eine dauerhafte Gültigkeit ausgelegter Form. Das Gesetz bildete fortan die Basis einer neuen Schul- und Unterrichtskonzeption mit langanhaltender Gültigkeit.

Zusammenfassend betrachtet fokussiert die Untersuchung mit ihrer Konzentration auf die Phase des Aufbaus der sozialistischen Schule also einen Zeitabschnitt, der mit der Ausrufung nötiger Reformen und Veränderungen beginnt und mit der Verabschiedung einer v.a. bildungspolitisch-schulstrukturell wie auch näherungsweise pädagogisch-didaktisch geschlossenen Konzeption endet. Grundlage dieser Entwicklung sind Reformversuche mit jeweiligen Gegentendenzen und Kurskorrekturen. Ob und inwiefern in dieser Phase auch die in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ enthaltenen Wissensvorräte über Unterstufenschüler in Wechselwirkung mit den kontextualen Konjunkturen und Wandlungsprozessen bestimmten Veränderungsprozessen unterlagen, erhebt die vorliegende Untersuchung.<sup>41</sup>

### 1.2.1.2 Zeitgeschichtliche Kontextquellen

Was die Kontextualisierung der gewonnenen Wissensvorräte über Unterstufenschüler in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ anbelangt, waren insbesondere zeitgeschichtliche Dokumente (bildungs-)politischer, (schul-)pädagogisch-didaktischer wie auch (entwicklungs-)psychologischer Provenienz von Relevanz. Diese wurden nach einem festgelegten Modus anhand entsprechender expliziter Verweise in den Zeitschriftenartikeln herausgesucht und wenn möglich im Original beschafft (s. Kap. 1.2.3.2.3; s. Quellenverzeichnis zeitgeschichtlicher Kontext 4.1.2). Zudem erfolgte der Rückgriff auf Archivakten aus dem Bundesarchiv Berlin (BArch) und der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche

<sup>41</sup> Das Ergebnis dieser synchronen wie diachronen Reduktionsschritte ist letztlich ein Textkorpus aus 416 Einzelartikeln, die in den Jahren 1954 bis einschließlich 1964 in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ veröffentlicht wurden (Übersicht s. Quellenverzeichnis Textkorpus „Die Unterstufe“ 4.1.1).

Forschung (BBF/DIPF/Archiv). Hier war zu Beginn des Projektes eine Auswertung der von der Zeitschriftenredaktion abgelegten Akten über Korrespondenzen mit anderen Instanzen geplant, die mit der Redaktion in Verbindung standen. Diese Dokumente hätten bspw. Dispute über Artikelinhalte, Prozesse der Autorenauswahl wie auch andere, die Zeitschrift und die Redaktion betreffende Richtungsentscheidungen zum Thema haben können. Sie sollten letztlich Aufschluss über mögliche Zusammenhänge zwischen vermittelten Wissensvorräten über Unterstufenschüler und kontextual relevanten Ereignissen und Publikationen auf der Ebene der konkreten redaktionellen Prozesse liefern. Im Laufe intensiver Recherchen stellte sich jedoch heraus, dass die entsprechenden Druckvorlagen und Schriftwechsel von der Zeitschriftenredaktion der Zeitschrift „Die Unterstufe“ gesondert abgelegt worden waren. So ist den „Hinweisen für die Vertretung des Archivars“ vom 23. Januar 1973 zu entnehmen, dass es für die entsprechenden Akten einen separaten Magazinraum gab, in dem sie „im 2. Regal an der Fensterwand“ (BArch DR 200/ 1527, 1) lagerten.<sup>42</sup> Der Inhalt dieses Magazins scheint jedoch nicht in einen öffentlich zugänglichen Bestand übergegangen zu sein, sondern wurde allem Anschein nach vernichtet. Auffindbar waren im Laufe der Recherche in der Folge nur solche Akten, die einzelne und dementsprechend exemplarische Kommunikations- und Kooperationsprozesse anderer Instanzen – wie des Ministeriums für Volksbildung und seinen Unterabteilungen oder des Direktors des Volkseigenen Verlages Volk und Wissen – mit der Zeitschriftenredaktion dokumentieren.<sup>43</sup> Diese sind in die archivierten Gesamtbestände aus den einzelnen Institutionen relativ willkürlich eingestreut und liegen nach langwierigen Recherchen nun ausschnittsweise vor. In Summe eigneten sich die Aktenfunde demnach nicht für die ursprünglich anvisierte Erweiterung der dritten Teilforschungsfrage um die Suche nach Erklärungsmustern auf der Ebene der redaktionellen Prozesse. Dennoch lieferten sie punktuelle Hinweise und fundierende Hintergrundinformationen im Rahmen der Kontextualisierung der zeitschrifteninternen Erkenntnisse (s. Kap. 1.1.2).<sup>44</sup>

## 1.2.2 Methodologische Fundierung

Prinzipiell bildet die Methodologie den zentralen, theoretischen Referenzrahmen und Begründungskontext für das konkrete methodische Vorgehen zur Datenerhebung und -auswertung im Rahmen der Erkenntnisinterpretation.<sup>45</sup> Sie fundiert nach Tschamler

<sup>42</sup> So konnten weder der Cornelsen-Verlag als aktueller Herausgeber der Nachfolgezeitschrift(en) (s. Kap. 1.2.1.1.1) noch verschiedene weitere, teilweise in der Redaktion der Zeitschrift „Die Unterstufe“ ehemals tätige Personen Angaben zum Verbleib der Redaktionsakten machen. Alle kontaktierten Personen äußerten sich einheitlich pessimistisch hinsichtlich einer eventuell noch vorhandenen Verfügbarkeit der gesuchten Akten.

<sup>43</sup> Im Bundesarchiv Berlin (BArch) waren v.a. Bestände aus den Bereichen DR 2 (Kommunikation des Ministeriums für Volksbildung) und DR 200 (Akten des Hauptdirektors des Volkseigenen Verlages Volk und Wissen) prinzipiell von Relevanz.

<sup>44</sup> Anhand der zusammengetragenen Archivakten konnte jenseits der diese Untersuchung betreffenden Fragestellung die Positionierung und Vernetzung der Redaktion der Zeitschrift „Die Unterstufe“ innerhalb des Verlages Volk und Wissen ansatzweise rekonstruiert werden. Die entsprechenden Erkenntnisse waren jedoch v.a. struktureller Art oder bezogen sich auf generelle Kommunikationswege (vgl. Vogt 2013).

<sup>45</sup> Prinzipiell dient die methodologische Fundierung einer Untersuchung dazu, eine Passung zwischen Erkenntnisinteresse inklusive der forschungsleitenden Fragestellungen und Erkenntnisgewinnung im Sinne



(1996) die Fragerichtung der Untersuchung sowie die damit verbundene methodische Vorgehensweise gleich im doppelten Sinne, da sie sowohl „den Methoden des Denkens oder den Denkmethoden“ zugrunde liegt als auch „den Forschungsmethoden, die einem Objektbereich gemäß sind, um Wissen über diesen zu erlangen“ (ebd., 25). In enger Anbindung an das Erkenntnisinteresse und unter Berücksichtigung der Spezifika des Quellenkorpus fungiert für die Untersuchung der Ansatz der „intellectual history“ nach Pocock (1972) als Basis der angewendeten Forschungsmethode. Die Abduktion dient als projektintern dominierendes Denkverfahren (vgl. Tschamler 1996; Kelle & Kluge 2010). Im Folgenden werden beide Ansätze auf die Untersuchung bezogen unter Verzicht auf Details dargestellt.

Grundlage von Pococks Ansatz ist die Semiologie Ferdinand de Saussures (1967).<sup>46</sup> Dieser führt in seinen Ausführungen auf sprachwissenschaftlicher Ebene die Differenzierung zwischen „langue“ und „paroles“ ein (vgl. u.a. Nöth 2000; Jungen & Ohnstein 2006). Eine „langue“ als allgemeines System der Sprache verweist nach Saussures Definition auf einzelne Sprechhandlungen („paroles“) bzw. liegt diesen zugrunde. Zudem konkretisiert sie sich als sprachliches Muster in einzelnen Situationen und individuellen Sprechhandlungen in Form von „paroles“ (vgl. Precht 1994; Saussure 1967).<sup>47</sup> Methodologische Relevanz für historische Forschungen erhält diese rein semiologisch-sprachwissenschaftliche Theorie Saussures erst durch eine entsprechende Aufbereitung für ideengeschichtliche Muster und die damit verbundene Einbettung in kontextual relevante Ereignisse (vgl. u.a. Wicki 2008). Dies erkannte bereits Pocock (1972; 1987a), der den prinzipiell sprachwissenschaftlich und -systematisch orientierten Ansatz Saussures durch einen Transfer auf weltanschauliche Konzepte für die angelsächsische „intellectual history“<sup>48</sup> zugänglich machte (vgl. Becker 2006). Nach ihm sind „paroles“ in erwei-

---

des konkreten methodischen Vorgehens zu erreichen. Sie führt idealerweise zu einer kritischen Reflexion der eingesetzten Methode hinsichtlich ihrer inneren Stimmigkeit wie auch ihrer Passung zum Untersuchungsgegenstand. Letztlich bewahrt sie den Untersuchenden so davor, eine in der Literatur bereits aufbereitete Methode ohne ein angemessenes kritisches Hinterfragen für sein Forschungsanliegen einzusetzen (vgl. Vogt 2015).

<sup>46</sup> Neben seiner Orientierung an Saussure beruft sich Pocock (u.a. 1975) in seinen Ausführungen auf den „linguistic turn“ und synthetisiert diese beiden Ansätze miteinander (vgl. auch Tröhler 2006a). Er interpretiert „langues“ als „Handlungen, weil sie aufgrund ihrer fundamental-normativen Strukturen die ‚paroles‘ der Akteure beeinflussen: Sie spielen für die soziale Wirklichkeit selber eine normativ-konstitutive Rolle“ (ebd., 29) und erschaffen auf diesem Weg Geschichte „by the interactions of parole and langue“ (Pocock 1987b, 20; Herv. i. Orig.). Mit dieser Anbindung an den „linguistic turn“ liefert Pocock die Grundlage für eine adäquate Passung zwischen methodologischer und wissenschaftstheoretischer Basis der Untersuchung, da diese sprachkritische Wende beiden Theorieansätzen zugrunde liegt (s. Kap. 1.3.1).

<sup>47</sup> Saussure schreibt der Sprache die Funktion zu, Ideen zum Ausdruck zu bringen (vgl. Saussure 1967). Durch sein dyadisches Zeichenmodell verbindet er Lautbilder und Vorstellungen von Dingen, negiert jedoch jegliches Semiotisches jenseits des Signifikanten (des Lautbildes) und des Signifikats (der Vorstellung). „Seine Semiologie operiert ausschließlich innerhalb des Systems der Zeichen. (...) [D]as Referenzobjekt [bleibt] von der semiotischen Betrachtungsweise ausgeschlossen“ (Nöth 2000, 74). Im Rahmen dieses dyadischen Zeichenmodells Saussures sind nicht die eigentlichen Zeichen, sondern nur die Differenzen oder Relationen zwischen ihnen semiotisch relevant. Vom Ansatz Saussures und dessen Zeichentheorie leitet Barthes seine angewandte Semiotik ab und führt zusätzlich eine Differenz zwischen primären Zeichen (Denotationen) und sekundären Zeichen (Konnotationen) ein. „Die Erweiterung des primären Zeichens kann nun auch auf der Ausdrucksebene erfolgen, und das geschieht bei den metasprachlichen Zeichen“ (ebd., 108).

<sup>48</sup> Quentin Skinner und John G. A. Pocock gelten als wichtigste Vertreter der angelsächsischen Cambridge School und damit als Erneuerer der „intellectual history“ (vgl. u.a. Skinner 1969; Skinner 2002; Pocock

terter Perspektive individuenspezifische, schriftliche oder mündliche Sprechhandlungen. Ihnen liegen kultur- und epochenabhängige, extrasubjektive „langues“<sup>49</sup> im Sinne eines Konzeptrahmens bzw. Paradigmas als systematische Basis zugrunde (vgl. Prechtel 1994; Osterwalder 2006).<sup>50</sup> Folglich gilt die von Saussure für sprachlich-systematische Elemente postulierte Bipolarität zwischen extrasubjektiv bestehendem Zeichen und dem konkret vom sprechenden Subjekt im Rückgriff auf diese extrasubjektiven Zeichen vollzogenen Akt im Sinne Pococks ebenso für weltanschauliche Konzepte. Auch sie besitzen „parallel zu ihrer konkreten Verwendung eine diskursive Existenz unabhängig von jeder Aktualisierung“ (Becker 2006, 270) (vgl. auch Pocock 1987b; Hellmuth & Schmidt 2006). Im Transfer auf die durchgeführte Untersuchung stellen die in den einzelnen Zeitschriftenartikeln vorkommenden Aussagen über Unterstufenschüler in Anlehnung an den Ansatz Pococks einzelne „paroles“ dar. Sie legen in ihrer Gesamtheit und durch eine entsprechende methodische Verdichtung letztlich die ihnen zeitweise zugrunde liegende und damit auch an die Unterstufenlehrer vermittelte, dominierende „langue“ in ihrem diachronen Wandel offen (s. Kap. 1.2.3). Unter sozialkonstruktivistischer Perspektive beschreibt die untersuchte dominierende „langue“ demnach einen geteilten Wissensvorrat, auf den die Akteure der unterstufenpädagogischen Reflexion in ihren individuenspezifischen „paroles“ intuitiv zurückgreifen (s. Kap. 1.3.1) (vgl. Berger & Luckmann 1980).<sup>51</sup>

---

1972; Pocock 1987a). Charakterisierbar ist diese Strömung einerseits durch die verstärkte Berücksichtigung und Integration kontextueller Rahmenbedingungen bei der Analyse von Texten und Bildern (vgl. Raphael 2006). Andererseits fand ein Wandel in der Interpretation von Ideen statt, die nicht mehr „nur ein Reflex vorgängiger Interessen“ (Becker 2006, 270) waren, sondern als „eine wirklichkeitskonstituierende Kraft“ (ebd., 270) beschrieben wurden. Mit dieser Anerkennung von versprachlichten Ideen als Instrument der Wirklichkeitkonstruktion adaptierte die Cambridge School den „linguistic turn“ neben der verstärkten Kontextualisierung als basales methodologisches Konzept (vgl. u.a. Toews 1987; Schöttler 1997).

Durch ihre Orientierung an Kontexten und dem Verständnis von Sprache als wirklichkeitskonstituierender Kraft kann der Cambridge School mit ihrem Vertreter John G. A. Pocock eine gewisse Nähe zum sozialkonstruktivistischen Ansatz nach Berger & Luckmann (1980) zugesprochen werden, der ebenfalls Sprache als im sozialen Kontext einflussreichste subjektive Objektivation interpretiert. Durch diese epistemologischen Parallelen zwischen den beiden Ansätzen entsteht eine schlüssige Passung zwischen der objekttheoretischen, wissenschaftstheoretischen und methodologischen Fundierung des Projektes (s. Kap. 1.3.1).

<sup>49</sup> Tröhler (2011) umschreibt in diesem Zusammenhang „langues“ aus ideengeschichtlicher Perspektive sehr passend und anschaulich als „inter-subjective valid institution, or in other words, a system of linguistic habits implemented in the self-understanding of people“ (ebd., 4).

<sup>50</sup> Paradigmen sind dabei nach Pocock Begriffssysteme, die die Ausübung menschlicher Tätigkeiten auf unterschiedlichen Feldern strukturieren. Sie entstehen durch einen Prozess der Abstrahierung und Konzeptionalisierung, der in der hier vorliegenden Untersuchung versucht wurde, von den Zeitschriftenartikeln ausgehend schrittweise nachzuzeichnen (s. Kap. 1.2.3.1.2) (vgl. Rosa 1994).

<sup>51</sup> Bereits Prout und James (1990) übertragen den Ansatz Saussures, wenn auch qua Erweiterung durch die französische Mentalitätsgeschichte und Diskursanalyse nach Foucault (1981), auf die Untersuchung von Wissensvorräten über Kinder und Kindheit:

“... post-structuralist thinking retrains subjects by making them the effects of ‚discourse‘. This concept of discourse goes beyond De Saussure’s (1983) parole/ langue distinction by positing ‘discourse’ as sets of concepts and the language through which they are thought as inseparable from and and [sic] fused with social practices and institutions. Ideas, concepts, knowledge, modes of speaking, etc. codify social practices and in turn constitute them.

Within these discourses subject positions (such as ‘the child’) are created. Seen from this point of view, then, different discourses of childhood constitute childhood (and children) in different ways – not only as sets of academic knowledge but also in social practices and institutions.” (Prout & James 1990, 24)

Neben der bzw. parallel zur diskursanalytischen, aus Frankreich stammenden Annäherung an diese Wis-

Neben der Interpretation der analysierten Zeitschrifteninhalte über Unterstufenkinder als „paroles“ wurde auch der Untersuchungszeitraum des Projektes in enger Anlehnung an Pococks Grundannahmen festgelegt (s. Kap. 1.2.1.1.3). So ist aus einem Pool meist parallel nebeneinander existierender, unterschiedlicher „langues“ in der Theorie immer nur eine „langue“ in ihrer Auswirkung auf die „paroles“ dominant und bleibt dies so lange, bis sie neu auftretende Ereignisse nicht mehr umschreiben kann (vgl. Tröhler 2006b). Tritt ein solcher Fall durch sich ändernde „paroles“ ein, vollzieht sich nach dem Ansatz der „intellectual history“ ein Paradigmenwechsel. Bewältigt wird dieser dadurch, dass eine andere, dem Variantenpool entstammende „langue“ nun die Vormachtstellung einnimmt und damit als Referenz für die veränderten „paroles“ fungiert (vgl. Pocock 1972; Pocock 1975). Auf Basis dieser methodologischen Grundlagen wurde für das Projekt mit den Jahren 1954 bis 1964 ein Zeitraum ausgewählt, in dem es durch (bildungs-)politische wie damit teilweise einhergehende (schul-)pädagogisch-didaktische Umwälzungen offensichtlich einen Umbruch im kontextualen, die Zeitschrift „Die Unterstufe“ umgebenden zeithistorischen Gesamtgefüge gab (s. Kap. 1.2.1.1.3). Gerade für diesen Zeitraum erschien – im Sinne der „intellectual history“ – die Überprüfung eines möglichen „langue“-Wechsels anhand eines sich in der Zeitschrift manifestierenden Wandels der enthaltenen „paroles“ über Unterstufenkinder wissenschaftlich hoch interessant. Es lag die Vermutung nahe, dass in den ausgewählten Untersuchungsjahren – ähnlich der von Pocock (1985c) für die 1640er-Jahre festgestellten Umwälzungen des englischen Politsystems – der tradierte Sprachgebrauch die gesellschaftlichen bzw. die spezifisch schulbezogenen Veränderungen nicht mehr legitimieren und erklären konnte. Dementsprechend erschien eine Anpassung des linguistischen Systems an die neuen Bedingungen möglich. Im Gegensatz zu Pocock werden in der Untersuchung jedoch nicht die Epochen und die entsprechend vorherrschenden Konzeptionen in ihrer diachronen Persistenz über einen langen Zeitraum in den Blick genommen. Stattdessen geht es im Detail um das Nachzeichnen von Prozessen und Etappen eines Paradigmenwechsels im Zuge eines gesellschaftlichen Umbruchs. Dies geschieht mit detailliertem Blick auf ggf. zeitschriftenintern in den analysierten Wissensvorräten über Unterstufenschüler schrittweise nachweisbare Einzeletappen innerhalb eines sich abzeichnenden „langue“-Wechsels. Für diese Etappen wurde im Rahmen des Projektes der Begriff der „zeitschrifteninternen Perioden“ gewählt (s. Kap. 1.2.3.2.2).

Ein letzter, für die durchgeführte Untersuchung wichtiger Gesichtspunkt der Ausführungen Pococks (u.a. 1975) betrifft die Bedeutung, die er historisch-kontextualen Aspekten bei der Rekonstruktion solcher Krisenzeiten beimisst, welche maßgeblich durch einen „langue“-Wechsel gekennzeichnet sind (vgl. Pocock 1987a). Bei seinen Kontextanalysen beschränkte er sich zwar v.a. auf archivalische, teilweise nur in archäologischer Manier beschaffbare Quellen. Prinzipiell stellen jedoch auch sozioökonomische, soziale oder institutionelle Faktoren relevante, kontextuale Bezugsgrößen für die textkonstituierenden „paroles“ mit der jeweils zugrunde liegenden dominierenden „langue“ dar (vgl. Osterwalder 2006; Raphael 2006).

---

sensvorräte können sie auch in Anlehnung an die angelsächsische Aufbereitung Saussures seitens der Chicago School – und hier im Speziellen in Orientierung an den Ansätzen Pococks – forschungsmethodologisch untersucht werden (vgl. u.a. Pagden 1987; Tully 1988).

In Ergänzung zur methodologischen Fundierung beruft sich die Untersuchung für die Erkenntnisgewinnung und -interpretation auf eine abduktive Vorgehensweise. Sie stellt in der Lesart nach Kelle und Kluge (2010)<sup>52</sup> eine Art Mittelweg zwischen induktiver und deduktiver Orientierung dar:

„Will man also die Entwicklung von theoretischen Konzepten anhand von qualitativem Datenmaterial angemessen methodologisch begründen, so muss man in Rechnung stellen, dass qualitativ entwickelte Konzepte und Typologien gleichermaßen empirisch begründet [induktiv] als auch theoretisch informiert [deduktiv] sein müssen. Die Entwicklung neuer Konzepte anhand empirischen Datenmaterials ist also eine Art „Zangengriff“, bei dem der Forscher oder die Forscherin sowohl von dem vorhandenen theoretischen Vorwissen als auch von empirischem Datenmaterial ausgeht.“ (ebd., 23; Anm. d. Verf.)<sup>53</sup>

So zielt die abduktive Vorgehensweise – auch im Falle der vorliegenden Untersuchung – darauf ab, von beobachteten Phänomenen auf bislang unbekannte Gesetze bzw. neue Regeln zu schließen und greift hierfür auch auf beim Forscher bereits vorhandene Vorannahmen und Wissensbestände zurück (vgl. Kelle 2003; Kelle & Kluge 2010). In der Kombination aus vorhandenem (Vor-)Wissen und empirisch neu gewonnenen Daten entstehen neue Hypothesen (vgl. Reichertz 1991; Kelle 2003).<sup>54</sup> Diese können einerseits als theoretische Annahmen von mittlerer Reichweite charakterisiert werden, da sie „nur von begrenzten Aspekten sozialer Phänomene handeln“ (Albert 2009, 545). In der Untersuchung betreffen derartige Annahmen Schlussfolgerungen sowohl über die in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ transportierte „langue“ als auch über ihre Einordnung in den zeithistorischen Kontext. Andererseits kennzeichnet alle Hypothesen eine gewisse Vagheit. Insofern wäre ein sinnvoller Folgeschritt nach der abduktiv gestützten Generierung einer Theorie mittlerer Reichweite eine anschließende – in dieser Untersuchung jedoch nicht zu leistende – deduktive Prüfung der gewonnenen Ergebnisse (vgl. Kelle & Kluge 2010).<sup>55</sup> In dem projektspezifischen Forschungsprozess implizierten die bereits vorhan-

<sup>52</sup> Obwohl alle theoretischen Abhandlungen über Abduktion sowohl den „logischen als auch den innovativen Charakter“ (Reichert 2003b, 38) betonen, bleibt prinzipiell problematisch, dass „der Begriff der Abduktion in der Forschungsliteratur diffus bis widersprüchlich bestimmt“ (ebd., 37) wird. Dies machte auch für die Untersuchung die Orientierung an einem ausgewählten Ansatz nötig. Hier bot sich insbesondere Kelle und Kluge (2010) an, da diese abduktives Vorgehen v.a. über die Zusammennahme induktiver und deduktiver Schritte definieren.

<sup>53</sup> Der Ansatzes von Kelle und Kluge (2010) geht von dem Dilemma des „induktivistischen Selbstmissverständnis[s]“ aus (ebd., 18; Herv. d. Verf.). Das für qualitatives Vorgehen häufig geforderte, rein naive und theorieunbelastete Vorgehen wird von den Autoren im Sinne einer eher fraglichen Realisierbarkeit und Sinnhaftigkeit im empirischen Forschungsprozess kritisch beleuchtet. Als Alternative schlagen sie abduktive Annäherungsprozesse vor, die sich – wie in der hier vorliegenden Untersuchung – auf theoretische Rahmungen und theoretisches Wissen beziehen und neue Wissensbestände durch die Synthese, aber auch Kontrastierung zwischen Vorwissen und empirischen Erkenntnissen gewinnen (vgl. Peckhaus 1999; Kelle 2003; Reichertz 2003a; Kelle & Kluge 2010).

<sup>54</sup> So muss die abduktive Vorgehensweise „nicht nur die überraschenden Phänomene [innerhalb der gewonnenen Erkenntnisse] vollständig aufklären, sondern auch in einem besonderen Verhältnis zum Vorwissen des Untersuchers stehen“ (Kelle & Kluge 2010, 26; Anm. d. Verf.).

<sup>55</sup> Ursprung der untersuchungsspezifischen Perspektive auf Abduktion ist die Orientierung an den drei elementaren Arten des Denkens nach Peirce (1991) und seiner Definition von Abduktion wie auch an der von Reichertz (u.a. 1991) herausgearbeiteten Differenz zwischen Abduktion und Induktion, die auf dem Ansatz von Peirce (1991) aufbaut. Für ihn ist Abduktion eine Form der Schlussfolgerung zum Schaffen neuer Regeln, wohingegen die qualitative Induktion eine Subsumption eines Falles unter eine Klasse darstellt (vgl.

denen und für die abduktive Herangehensweise herangezogenen Kenntnisse sowohl die gegenstandstheoretischen, wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundannahmen als auch thematisch die auf die DDR bezogenen Kontextinformationen, die bspw. zur Festlegung des Untersuchungszeitraumes dienen (vgl. Kelle 2003).

## 1.2.3 Methodische Umsetzung

### 1.2.3.1 Historisch-kontextualisierende Inhaltsanalyse im Überblick

#### 1.2.3.1.1 Entstehungshintergrund

Aus der methodologischen Fundierung – die sich wiederum am Erkenntnisinteresse der Untersuchung orientiert und im Transfer die Grundlagen des konkreten methodischen Vorgehens lieferte – ergab sich eine Reihe an Anforderungen an eine adäquate Forschungsmethodik. So musste es diese ermöglichen, „paroles“ aus den vorliegenden Zeitschriftenartikeln paraphrasisch zu erfassen, um durch eine Zusammenfassung, Reduktion und Verdichtung dieser einzelnen Zuschreibungen die zugrunde liegende dominierende „langue“ zu erschließen. Die Entwicklung dieser „langue“ sollte zudem im diachronen Verlauf verfolgbar sein, da erst auf diese Weise Wandlungsprozesse darstellbar und eventuelle Zusammenhänge mit kontextualen Ereignissen und Gegebenheiten nachweisbar werden. Aus dem letztgenannten Aspekt ergab sich auch, dass die einzusetzende Methodik für den festgelegten Untersuchungszeitraum eine enge Verknüpfung von den aus der Zeitschrift „Die Unterstufe“ gewonnenen Wissensvorräten über Unterstufenschüler mit kontextual relevanten Publikationen und Ereignissen möglich machen musste. Diese waren hierfür zuvor strukturiert und auf Basis festgelegter Kriterien erschlossen worden.

Da es keine gängige historisch-qualitative Forschungsmethodik gibt, die dem Erkenntnisinteresse der Untersuchung mit den daraus resultierenden Forderungen sowie zugleich den Gütekriterien qualitativen Forschens gerecht wird, wurde unter Bezugnahme auf bereits vorhandene methodische Ansätze eine neue gegenstandsadäquate Vorgehensweise eigenständig konzipiert. Ausgangspunkt hierfür war eine kritische Reflexion der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) und der historischen Diskursanalyse nach Landwehr (2008). Beide Ansätze dienten in Teilen als Ideengeber und Anknüpfungspunkt für die Entwicklung der in der Untersuchung eingesetzten, Historisch-kontextualisierenden Inhaltsanalyse. Jeweils für sich alleine genommen und ohne eine entsprechende konzeptionelle Weiterentwicklung hätten diese Untersuchungsansätze jedoch nicht als Projektmethodik überzeugt.

So lieferte die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) v.a. Gedankenanstöße für die Erschließung der über Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräte in den ausgewählten Artikeln der Zeitschrift „Die Unterstufe“. Dieser Variante der qualitativen Inhaltsanalyse liegt prinzipiell das Ziel einer Extraktion von Inhalten aus dem Material in Form von Paraphrasen zugrunde. Diese werden dann einem theoriegeleitet entwickelten Kategoriensystem zugeordnet und so letztlich zu Unter- und Hauptkategorien zusammengefasst (für detailliertere Informationen s. ebd.). Insbesondere der

---

Reichertz 1991; Reichertz 2000). Induktives Vorgehen erschafft damit keine neuen Hypothesen, sondern ordnet Einzelfälle vorhandenen Ansätzen zu (vgl. Hoffmann 2003; Kelle 2003).

Grundgedanke der selektiven Extraktion, Reduktion und Kategorisierung relevanter Textpassagen nach festgelegten Kriterien sowie die starke Orientierung an den Gütekriterien qualitativen Forschens waren für die Untersuchung grundsätzlich anschlussfähige Methodenbausteine. In mehreren Punkten erwies sich die Vorgehensweise jedoch trotzdem für die Untersuchung als ungeeignet: So ergänzt Mayring (2010) seine qualitative Inhaltsanalyse durch verschiedene methodologische Fundierungsoptionen wie die Hermeneutik oder das interpretative Paradigma, bietet aber nicht die Möglichkeit, inhaltsanalytisch die Wechselwirkungen von „langue“ und „paroles“ im Sinne der „intellectual history“ zu erschließen (vgl. u.a. Blumer 1973; Danner 1979). Auch gesteht er seiner Methodik zwar deduktive Elemente bei der Kategoriendefinition zu, die sich mit der induktiven Grundorientierung der qualitativen Inhaltsanalyse vermischen können. Er expliziert seine Vorgehensweise jedoch nicht als abduktiv, obwohl seine konkreten Ausführungen dies nahelegen. Neben diesem zur vorliegenden Untersuchung differentiellen methodologischen Zugang verbindet Mayring (2010) seine Methodologie auch nicht mit der konkreten methodischen Umsetzung. Dadurch erscheint diese in ihrer Anlage – entgegen des eigenen Anspruchs des Autors – wenig theoriebasiert und damit auch kaum gegenstandsorientiert. Des Weiteren spielt bei der qualitativen Inhaltsanalyse die fundierte Kontextanalyse, mit der die aus den textuellen Daten gewonnenen Erkenntnisse verknüpft werden können, nur eine untergeordnete Rolle. So berücksichtigt Mayring (2010) lediglich randständig die „Entstehungssituation“ (ebd., 53) des Materials. Dadurch eignet sich seine Methodik bereits von der Anlage her nicht für historische Untersuchungen im Allgemeinen wie für die vorliegende Forschung im Speziellen. Hinzu kommt mit generellem Blick auf historisch-qualitative Arbeiten als weiterer Nachteil, dass die qualitative Inhaltsanalyse keine Möglichkeit der Erhebung diachroner Wandlungsprozesse bietet (vgl. ebd.). Da sich Mayring (2010) jedoch der Beschränktheit, teilweisen Starrheit und mangelnden Transferierbarkeit seiner theoretischen Ausführungen<sup>56</sup> auf unterschiedlich konzipierte Projekte bewusst ist, spricht er selbst bereits die Möglichkeit der Methodenvariation an:

„Die [inhaltsanalytischen] Verfahrensweisen sollen nicht als Techniken verstanden werden, die blind von einem Gegenstand auf den anderen übertragen werden können. Die Adäquatheit muss jeweils am Material erwiesen werden. Deshalb werden die hier vorgeschlagenen Verfahren auch immer auf die konkrete Studie hin modifiziert werden müssen.“ (ebd., 50; Anm. d. Verf.)

Insbesondere für die Kontexterschließung der Ereignisse und Gegebenheiten, die potenziell mit den vermittelten Wissensvorräten über Unterstufenschüler in Wechselwirkung stehen, wurde angesichts der gerade bei Mayring (2010) genannten Fehlstellen für das Projekt die Referenzierung auf eine weitere Methode nötig. Dementsprechend diente die historische Diskursanalyse nach Landwehr (2008) ergänzend als Ideengeber für die untersuchungsbezogen konzipierte Methode der Historisch-kontextualisierenden Inhaltsanalyse. Landwehr (2008) konnte jedoch ebenfalls nur in Teilen berücksichtigt werden und war aufgrund der grundsätzlich diskursanalytischen Orientierung nicht in Gänze auf die projektbezogene Vorgehensweise übertragbar. Im Sinne einer ersten, entscheidenden Kompatibilität mit der vorliegenden Untersuchung lässt sich die historische Diskursana-

<sup>56</sup> Einer theoretischen und somit weitgehend gegenstandslosen Einführung in eine bestimmte Methodik sind diese Defizite bereits ein Stück weit immanent.



lyse auf methodologischer Ebene mit der Position der „intellectual history“ verknüpfen. Damit weist Landwehr (2008) bereits hinsichtlich der theoretischen Grundlagen eine höhere Passung zum Projekt auf als Mayring (2010). Dies wirkt sich im Sinne einer zweiten Übereinstimmung zudem insbesondere auf die bei Landwehr (2008) prominent hervorgehobene und strukturiert durchgeführte Kontextanalyse aus, welche von der Gewichtung her mit der Auswertung der Korpusanalyse gleichgestellt wird:

„Dabei gilt es eine wie auch immer geartete Hierarchie zwischen Text oder Material auf der einen Seite und Kontext auf der anderen Seite zu vermeiden, denn es geht der historischen Diskursanalyse u.a. darum, die Wechselwirkungen zwischen beiden Bereichen zu eruieren.“ (Landwehr 2008, 105).

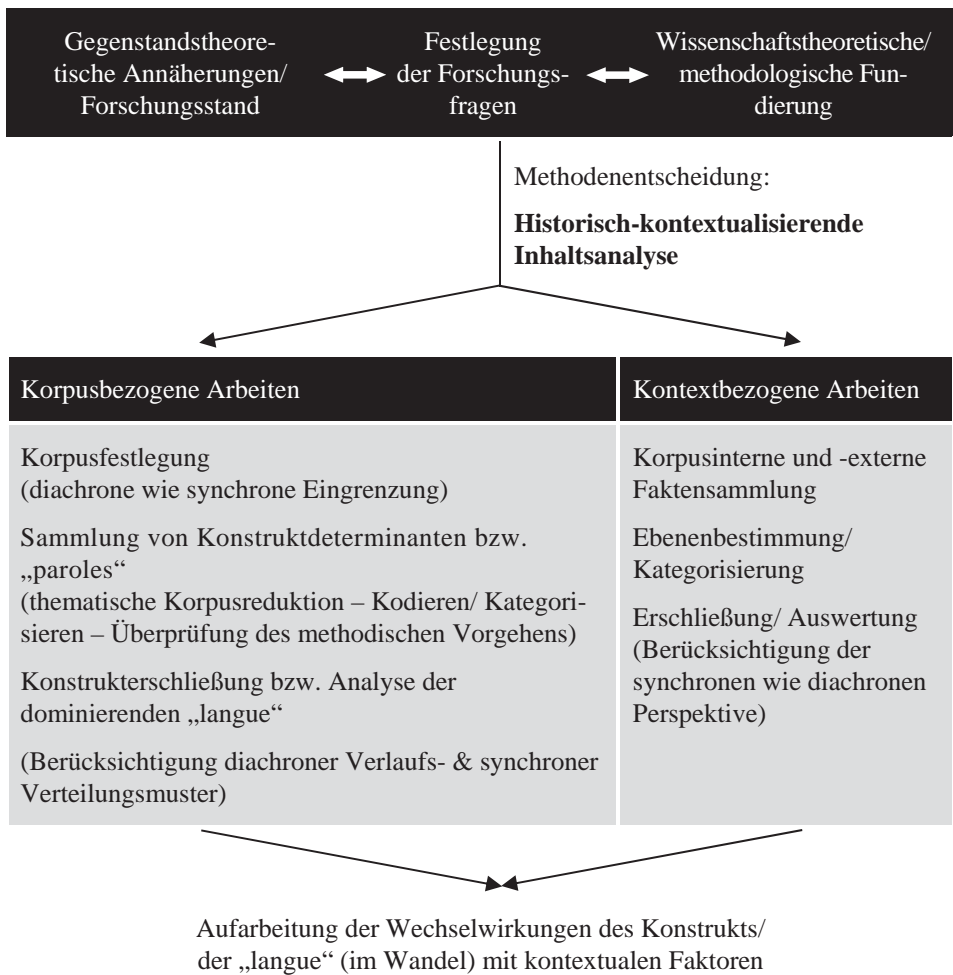
Bezogen auf die Durchführung der Kontextanalyse klassifiziert Landwehr (2008) den Gesamtkontext nach Ebenen. Er unterscheidet hierbei zwischen situativem, medialem, institutionellem und historischem Kontext. Die letztgenannte Ebene wird zudem in weitere Teilebenen wie die politische oder die kulturelle Gesamtsituation unterteilt. Diese Feingliederung lieferte wichtige Anknüpfungspunkte für den projektspezifischen Umgang mit kontextualen Gegebenheiten, auch wenn im konkreten Untersuchungsverlauf andere Kontextebenen gewonnen und aufeinander folgend ausgewertet wurden. Zur Vermeidung der bereits von Landwehr (2008) benannten Falle der Textimmanenz erfolgte eine konsequente Zusammennahme der kontextualen Analyseergebnisse mit den aus der Zeitschrift „Die Unterstufe“ gewonnenen Erkenntnissen:

„Die jeweils erforderlichen Verbindungen zu parallelen Entwicklungen, Zuständen, Ereignissen und Prozessen müssen hergestellt werden, um das untersuchte Material angemessen einordnen zu können und um nicht in Fallen der Textimmanenz zu tapen.“ (ebd., 108)

Letztlich ergab sich die konkrete Untersuchungsmethodik der Historisch-kontextualisierenden Inhaltsanalyse als Synthese und auch Weiterentwicklung der beiden o.g. methodischen Ansätze von Mayring (2010) und Landwehr (2008) mit starkem Fokus auf das untersuchungsbezogene Erkenntnisinteresse. Die konkrete Konzeptionierung dieser neu entwickelten methodischen Vorgehensweise wird im nächsten Kapitel geklärt (s. Kap. 1.2.3).

#### **1.2.3.1.2 Untersuchungsablauf und -durchführung**

Im Folgenden wird die für die Untersuchung eingesetzte Historisch-kontextualisierende Inhaltsanalyse (s. Abb. 1 auf der nächsten Seite) zuerst mit ihren zentralen Determinanten auf theoretischer Ebene kurz charakterisiert und im Anschluss daran projektbezogen konkretisiert. Aufgrund des insgesamt komplexen Untersuchungsdesigns ist es zudem notwendig, ausgewählte Einzelschritte des Forschungsprozesses in nachfolgenden Einzelkapiteln im Detail zu schildern. Dies betrifft die eingesetzten Kategoriensysteme, die zeitschrifteninterne Periodisierung und die Kontextanalyse (s. Kap. 1.2.3.2).



**Abb. 1:** Überblicksdarstellung der Historisch-kontextualisierenden Inhaltsanalyse

Grundlegend betrachtet setzt die für die vorliegende Untersuchung als kombinierte Weiterentwicklung ausgewählter Teilelemente von Mayring (2010) und Landwehr (2008) eingesetzte Historisch-kontextualisierende Inhaltsanalyse notwendigerweise die Passung zwischen Erkenntnisinteresse, -gewinnung und -interpretation mit den jeweils dazugehörigen methodischen Einzelschritten voraus (s. Kap. 1.2.3.1.1). Sie zielt darauf ab, in einer durchdachten Synthese aus theoretischen Grundannahmen und der konkreten methodischen Vorgehensweise ein im Rahmen des Erkenntnisinteresses in den Mittelpunkt gerücktes, gegenstandsbezogenes Konstrukt in einem ausgewählten Textkorpus und für einen festgelegten Untersuchungszeitraum herauszuarbeiten. Der Fokus liegt hierbei gleichermaßen auf einem eventuellen Wandel dieses Konstrukts im diachronen Verlauf wie auf seinen Wechselwirkungen mit kontextualen Faktoren. Die auf das gesuchte Konstrukt hinweisenden Zuschreibungen (schrift-)sprachlicher Natur werden hierfür zunächst aus dem analysierten Text extrahiert, gesammelt und kategorial-hierarchisch



geordnet sowie daran anknüpfend reduziert und abstrahierend zusammengefasst. Erst darauf aufbauend erfolgt eine nach Ebenen strukturierte Kontextualisierung der aus dem Textkorpus gewonnenen Erkenntnisse über das Konstrukt. Prinzipiell orientiert sich die entwickelte Methodik v.a. an der Maxime der Gegenstandsadäquatheit und bleibt deshalb trotz ihrer Regelgeleitetheit offen für Variationen in der konkreten Vorgehensweise wie auch in der methodologischen und wissenschaftstheoretischen Fundierung (vgl. Mayring 2002). Um trotz dieser methodischen Offenheit den Anforderungen qualitativer Forschung zu genügen, ist eine fortwährende Orientierung an qualitativen Gütekriterien nötig. Unter ihnen spielen v.a. die Offenlegung und Nachvollziehbarkeit der Vorgehensweise des Forschenden eine wichtige Rolle (s. Kap. 1.2.4) (vgl. Lamnek 2005; Flick 2009; Mayring 2010).

Mit konkretem Blick auf die vorliegende Untersuchung wurden vor dem Einsatz der eigentlichen Methodik zuerst die theoretischen Untersuchungsgrundlagen festgelegt. Hierfür fanden im Sinne der methodologisch bereits offengelegten, abduktiven Vorgehensweise zum Zwecke einer gegenstandstheoretischen Annäherung intensive Recherchen statt. Sie bezogen sich auf die Quelle „Die Unterstufe“ an sich, auf den allgemeinen zeitgeschichtlichen Kontext und auf relevante Archivakten. Hinzu kam die Sichtung bereits vorliegender themenverwandter Forschungsergebnisse, die sich im näheren Umfeld des eigentlichen Forschungsinteresses bewegen. Vor dem Hintergrund dieser gewonnenen Vorkenntnisse wurde das ursprünglich vorhandene Forschungsinteresse in Form ausformulierter forschungsleitender Fragestellungen weiter konkretisiert und auf eine stimmige methodologische wie wissenschaftstheoretische Basis gestellt. Hierfür dienten auf methodologischer Ebene der Ansatz der „intellectual history“ nach Pocock (u.a. 1987a) und für die Erkenntnisinterpretation die Perspektive des Sozialkonstruktivismus nach Berger und Luckmann (1980). Erst nachdem diese theoretischen Setzungen erfolgt waren (s. Kap. 1.3.1), konnten die korpus- und kontextbezogenen Arbeiten beginnen. Diese liefen während der Untersuchung parallel zueinander und in ständiger wechselseitiger Abhängigkeit voneinander ab. Im Folgenden werden sie jedoch aus Gründen einer besseren Nachvollziehbarkeit nacheinander aufgeführt.

Nach der Eingrenzung des untersuchungsrelevanten Korpus innerhalb der Zeitschrift „Die Unterstufe“ auf 416 Einzelartikel aus den Jahren 1954 bis 1964 – was über 1000 kleinbedruckten DIN-A4-Textseiten entspricht – folgt der erste textkorpusbezogene Untersuchungsabschnitt. Dieser umfasst zuerst in mehreren Einzelschritten die Sammlung und Kategorisierung der in den einzelnen Zeitschriftenartikeln enthaltenen Wissensvorräte über Unterstufenschüler und damit letztlich der Konstrukteterminanten. Hierfür wurden alle Textstellen, die über die Unterstufenschüler selbst Auskunft gaben – methodologisch gesprochen also „paroles“ darstellen –, in Form von einzelnen Paraphrasen oder teilweise auch wörtlichen Zitaten zusammengetragen. Gleichzeitig erfolgte pro Zeitschriftenartikel ihre Zuteilung zum passenden Code im Sinne einer festgesetzten Kindergruppe in einem ersten formalen Kategoriensystem. Maßgeblich orientiert sich dieses erste Kategoriensystem an verschiedenen Kindergruppengrößen und -arten. Es interpretiert hierbei eine Kindergruppe nicht als identische Individuenkonstellation, sondern als in ihrer Zusammensetzung prinzipiell gleichartig (für detailliertere Informationen s. Kap. 1.2.3.2.1). Aus dieser Extraktion und direkten Eingliederung der „paroles“ resultierte pro Zeitschriftenartikel meist eine ganze Reihe an verschiedenen Zuschreibungskonglomeraten, die jeweils direkt mit der passenden Kindergruppe verknüpft werden konnten. In den ausgewählten Zeit-

schriftenartikeln tauchen die durch das erste Kategoriensystem festgelegten Kindergruppen immer wieder auf (wenn auch nicht in jedem Artikel jede Gruppe bzw. jeder Code), werden jedoch in den einzelnen Zeitschriftenartikeln mithilfe jeweils differenter Zuschreibungen konkretisiert. Nach Beendigung dieser thematisch orientierten Korpusreduktion auf die zeitschriftenintern enthaltenen Wissensvorräte über Kinder erfolgte innerhalb solcher Kindergruppen aus dem Kategoriensystem erster Ordnung, die einen direkten Bezug zum schulischen Kontext aufweisen, der nächste Untersuchungsschritt. Dieser umfasste für den gesamten Untersuchungszeitraum die Kodierung und Kategorisierung der gesammelten Zuschreibungen unter zusätzlicher Berücksichtigung des diachronen Verlaufs. Hierfür war ein zweites, inhaltlich ausgerichtetes Kategoriensystem mit abduktivem Entstehungshintergrund vonnöten. Mit diesem zweiten Kategoriensystem konnten die zusammengetragenen „paroles“ pro Kindergruppe nach kognitiven, emotional-volitiven, handlungsbezogenen, physischen und generalisierten Attribuierungen geordnet und gebündelt werden (für detailliertere Informationen s. Kap. 1.2.3.2.1). Um zudem die diachrone Ausrichtung der Untersuchung zu berücksichtigen, wurden die gesammelten Zuschreibungen über Unterstufenkinder mit Hilfe des zweiten Kategoriensystems innerhalb der ausgewählten Schulkindergruppen jeweils pro Zeitschriftenjahrgang bzw. pro zeitschriftenintern gebildeter Periode gebündelt und verdichtet (s. Kap. 1.2.3.2.2). Zentral für die damit verbundene Festsetzung der diachronen Periodisierung war der durch die mengenmäßig meisten „paroles“ vertretene Code „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“. Im Sinne einer Referenzgruppe von zentraler Bedeutsamkeit wurde diese Gruppe als einziger Code pro Zeitschriftenjahrgang ausgewertet, um dadurch zentrale inhaltliche Wandlungsprozesse innerhalb der Zuschreibungen aufzudecken. Diese Erkenntnisse dienten dann der Festsetzung der untersuchungsleitenden, zeitschrifteninternen Perioden, welche in der Folge wiederum der Auswertung der anderen Schülergruppen bzw. Vergleichscodes zugrunde lagen (für detailliertere Informationen s. Kap. 1.2.3.2.2). Auf der Basis der festgelegten, zeitschrifteninternen Perioden (bzw. bei der „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ parallel zur Festsetzung der Zeitabschnitte) erfolgte im Verlauf der Datenauswertung und -interpretation etappenweise die Gewinnung der dominierenden „langue“ (für detaillierte Informationen zu den an die Datenauswertung anknüpfenden Schritten der Daten- bzw. Erkenntnisinterpretation s. Kap. 1.3). Grundlage hierfür war eine detaillierte und eng an die analysierten Zeitschrifteninhalte rückgebundene Niederschrift der Erkenntnisse aus der Datenauswertung, die sich vornehmlich im Anhang der Arbeit finden (s. Anhang 4.2.6-4.2.21).

Parallel zur zeitschrifteninternen Erfassung der dominierenden „langue“ wurde über die für die Untersuchung ausgewählten Artikel der Zeitschrift „Die Unterstufe“ auch der untersuchungsrelevante zeitgeschichtliche Kontext erfasst. Seine Festsetzung in Art und Umfang erfolgte über einen festgelegten Modus, der sich maßgeblich an der Häufigkeit der Benennung einzelner Ereignisse und Publikationen in den analysierten Zeitschriftenartikeln orientierte. An diese zuerst textkorpusinterne Auswertung kontextrelevanter Nennungen schlossen im zweiten Schritt v.a. die Sammlung der ausgewählten Dokumente und Ereignisberichte sowie deren Zuordnung zu verschiedenen Kontextebenen an. Innerhalb dieser erneut abduktiv gewonnenen Ebenen konnten dann letztlich pro zeitschrifteninterner Periode die dort jeweils enthaltenen Wissensvorräte über (Unterstufen-)Schüler eingehend analysiert und komprimiert werden (für detailliertere Informationen s. Kap. 1.2.3.2.3). Ergebnis dieser Vorgehensweise war eine synchrone wie auch diachrone, an Ebenen orientierte Erschließung der im Kontext enthaltenen Wissensvorräte über (Un-

terstufen-)Schüler. Die erste Ebene der kontextualen Erschließung und damit die Erkenntnisse der Datenauswertung finden sich nach Kontextebenen und Auswertungsperioden geordnet im Anhang (s. Anhang 4.2.23-4.2.25).

Die Analyseergebnisse der Kontextauswertung wurden in einem letzten und entscheidenden Untersuchungsschritt mit den Erkenntnissen über die im Textkorpus „Die Unterstufe“ periodenweise dominierende „langue“ innerhalb der Wissensvorräte über Unterstufenschüler abgeglichen (für detaillierte Informationen zu diesem Schritt der Daten- bzw. Erkenntnisinterpretation s. Kap. 1.3). Damit legte dieser Schritt Wechselwirkungen zwischen Textkorpus- und Kontextinhalten offen (s. Kap. 2.2.5). Zeitschriftenanalyse, Kontextauswertung und die interpretative Zusammenschau von korpus- und kontextbezogenen Erkenntnissen unterlagen zudem einer fortwährenden Ausrichtung an den Gütekriterien qualitativer Forschung (s. Kap. 1.2.4).

### 1.2.3.2 Konkretisierung einzelner Untersuchungsschritte

#### 1.2.3.2.1 Kategoriensysteme erster und zweiter Ordnung

Im Rahmen der Untersuchung waren die Entwicklung und die Anwendung von zwei verschiedenen Kategoriensystemen notwendig (s. Kap. 1.2.3.2.1). Nur so konnten die in den Zeitschriftenartikeln enthaltenen Wissensvorräte über Unterstufenschüler strukturiert erfasst und auf diesem Weg die zugrunde liegende dominierende „langue“ entschlüsselt werden. Die nun folgenden Darstellungen implizieren sowohl die Beschreibung der Entstehung und grundlegenden Strukturierung der beiden Kategoriensysteme als auch Hinweise zur Zuordnung einzelner in den Zeitschriftenartikeln enthaltener Zuschreibungen zu den gewonnenen Codes, Kategorien und Oberkategorien.

#### *A. Kategoriensystem erster Ordnung (formal orientiert)*

Entwicklungsgrundlage für das erste, formal orientierte Kategoriensystem, in dem während der Artikelanalyse die einzelnen Zuschreibungen über Unterstufenschüler verortet wurden, waren die Sammlung und kategoriale Erfassung aller benannten Schülergruppen, die in den Zeitschriftenartikeln auftraten. Dieses Zusammentragen und Ordnen unterschiedlicher Gruppierungen von Kindern erfolgte in einem ersten Zugriff über eine Stichprobe bestehend aus 25 Prozent des Materials. Unter diachroner Perspektive entsprach das der Auswahl jedes vierten Artikels. Zudem war diese erste Zusammenschau auftretender Kindergruppierungen der Ausgangspunkt fortwährender Überarbeitungen und Anpassungsprozesse des entwickelten Kategoriensystems im Laufe der weiteren Datenerhebung. Dabei orientierten sich diese Überarbeitungen an den Gütekriterien qualitativen Forschens. Parallel zur Kategorisierung der in den Zeitschriftenartikeln auftretenden Schülergruppen entstand ein ausführlicher Kodierleitfaden<sup>57</sup>, der ebenfalls mehrfachen Revisio-

<sup>57</sup> Für das Kategoriensystem erster und dann auch zweiter Ordnung wurde jeweils ein ausführlicher Kodierleitfaden angelegt. In beiden Fällen gibt dieser den jeweiligen CCodebaum wieder und legt im Sinne zentraler Kodierregeln fest, dass keine Doppelkodierungen zulässig sind und Sinneinheiten der Vergabe der Codes zugrunde liegen müssen. Hinzu kommen Definitionen für jeden einzelnen Code und jede einzelne Kategorie, welche kombiniert wurden mit Ankerbeispielen und solchen Textstellen, die gerade nicht mehr für die Untersuchung von Relevanz waren (ggf. mit Begründung für die Nichtaufnahme) (vgl. Flick 2009; Mayring 2010). Die beiden Kodierleitfäden wurden mehrfach argumentativ validiert wie auch im Prozess der Datenerhebung jeweils überarbeitet (s. Kap. 1.2.4).

nen unterlag und fortwährend ergänzt wurde (s. Kap. 1.2.4). Als zentrale Oberkategorien innerhalb des entwickelten Kategoriensystems – das an dieser Stelle aufgrund seines enormen Gesamtumfangs nur in den für die Untersuchung letztlich relevanten Teilbereichen und Selektionsentscheidungen vorgestellt werden kann (Komplettübersicht s. Anhang 4.2.3) – ergab sich auf oberster Ebene des Kategoriensystems eine Unterteilbarkeit in drei grundlegend differierende Arten von Kinder(gruppen).<sup>58</sup>

- Kindergruppen, die im 1. „real/ sozial/ personal verankerten, konkretisierten Kontext“ auftreten: Die reale Existenz dieser Kindergruppen wird in den Zeitschriftenartikeln durch soziale, lokale oder personale Konkretisierungen manifest. Meist beschreiben die Artikelaufsteller hier Beispiele aus ihrer eigenen unterrichtspraktischen Erfahrung und sprechen bspw. von „meinen 34 Schülern“ (1955-05-05, 18)<sup>59</sup>.
- Kindergruppen, die im 2. „imaginären/ theoretischen Kontext“ auftreten: Diesen Gruppen fehlt eine soziale, lokale oder personale Konkretisierung, die ihre reale Existenz belegt. Von den Artikelaufstellern werden sie häufig als theoretische (Ideal-)Beispiele aufgeführt, wie dies bei „eine[r] Mehrstufenklasse mit normaler Schülerzahl“ (1955-06-01, 2) der Fall ist.
- Kindergruppen, die 3. „in Unterrichtsmaterialien auftreten“: Sie kommen in der Zeitschrift nur zur Sprache, da hier auch didaktische Materialien für den unterrichtlichen Einsatz vorgestellt werden und hierbei u.a. deren Inhalte relevant sind. Dies betrifft bspw. die Vorstellung von Fibeln inklusive der Beschreibung ausgewählter Fabelseiteninhalte:

„Der Vater, der in der Fibel auf späteren Seiten erscheint, macht mit Peter eine Radfahrt, zeigt Gerda, wie man sich richtig wäscht, und schraubt zusammen mit Paul die Sicherung ein.“ (1954-06-01, 3)

Bereits auf dieser obersten Ebene des Kategoriensystems konnte in Anlehnung an das eigentliche Forschungsinteresse die Oberkategorie „3. in Unterrichtsmaterialien auftretend“ für weitere Analysen ausgesondert werden. Sie fokussiert letztlich Wissensvorräte, die andere didaktische Materialien über Kinder enthalten und die damit in der Zeitschrift nur aus narrativ-exemplarischen Gründen auftreten. Im engeren Sinne stellen die betreffenden Kindergruppen folglich keine durch die Zeitschrift selbst generierten Inhalte dar. Die beiden verbleibenden Oberkategorien „1. real/ sozial/ personal verankerter, konkreter Kontext“ und „2. imaginärer/ theoretischer Kontext“ lassen sich in zueinander paralleler Strukturierung jeweils in drei Unterkategorien unterteilen:

- Kindergruppen, die unter den Kategorien 1.1 und 2.1 jeweils „unterrichtsintern“ auftreten: Diese Kindergruppen sind direkt in der Institution Schule aktiv, da sie in der konkreten Unterrichtssituation im Normalfall unter Anwesenheit eines Lehrers agieren. Kategorie 1.1 betrifft dabei real existierende Kinder, die unterrichtsintern auftreten und 2.1 solche, die ebenfalls unterrichtsintern auftreten, dies jedoch nur im imaginären Kontext. Ein Beispiel für ein unterrichtsinternes Auftreten eines Kindes liefert ein Artikelaufsteller, der als Entlastungsmaßnahme für den Lehrer vorschlägt, „einen leistungsstarken Schüler an der den Schülern abgewandten Tafelseite arbeiten zu lassen“ (1955-07-92, 5).

<sup>58</sup> Prinzipiell wurden die gebildeten Kategorien des gesamten Kategoriensystems sprachlich mit einer möglichst treffenden Bezeichnung beschrieben sowie mit einem Nummerierungssystem versehen. Letzteres war v.a. Spezifika in der Arbeit mit der QDA-Software Atlas.ti geschuldet und erleichterte im konkreten Kodierungsprozess den Zugriff (vgl. Kap. 1.2.3.3).

<sup>59</sup> Die bibliographischen Angaben zu diesem und den in der weiteren Folge benannten Zeitschriftenartikeln finden sich in der entsprechenden Übersicht im Quellenverzeichnis zum Textkorpus „Die Unterstufe“ (s. 4.1.1). Das Kapitel enthält eine Auflistung aller korpusinternen analysierten Zeitschriftenartikel.

- Kindergruppen, die unter den Kategorien 1.2 und 2.2 „unterrichtsnah“ auftreten: Derartige Kindergruppen agieren teilweise in enger Verbindung mit dem Unterrichtsgeschehen, sind jedoch jenseits des eigentlichen Unterrichts aktiv. Häufig finden sich in diesen Kategorien Gruppen junger Pioniere, die in ihrer nachmittäglichen Pioniergruppe und teilweise sogar unter Leitung des Klassenlehrers verschiedene Aktivitäten durchführen. So sind bspw. „die kleinsten Pioniere ... mit dem Basteln von Weihnachtsschmuck und mit dem Schreiben und Malen von Einladungs- und Tischkarten beschäftigt“ (1954-12-08, 17).
- Kindergruppen, die unter den Kategorien 1.3 und 2.3 „unterrichtsextern“ auftreten: Sie bewegen sich jenseits eines unterrichtlichen oder unterrichtsnahen Kontextes und werden dementsprechend vom Artikelauteur in keinen Zusammenhang mit dem unterrichtlichen Geschehen gebracht. Ein Beispiel hierfür sind die „notleidende[n] Kinder in anderen Ländern“ (1960-06-04, 13).

Per definitionem visiert die Untersuchung vermittelte Wissensvorräte über Unterstufenschüler an, die durch ihr Agieren innerhalb der Institution Schule bzw. innerhalb des Unterrichts und nicht bspw. durch ihr Alter oder ihren Entwicklungsstand gekennzeichnet sind. Deshalb fielen auf dieser Kategorienebene in einem zweiten Reduktionsschritt die Bereiche 1.2 bzw. 2.2 „unterrichtsnah“ und 1.3 bzw. 2.3 „unterrichtsfern“ mit den dazugehörigen Unterkategorien weg (s. Kap. 1.1.3).

Ein nächster dritter Reduktionsschritt innerhalb der ausgewählten Kategorien 1.1 und 2.1 „unterrichtsintern“ resultierte aus einer geographisch wie zeitlich differenten Verortung der einzelnen Schüler(gruppen):

- Schülergruppen, die unter den Kategorien 1.1.1 und 2.1.1 „innerhalb der gegenwärtigen Unterstufe in der DDR“ auftreten: Diese Schülergruppen umfassen dezidiert Unterstufenschüler, die zu Zeiten wie auch auf dem Territorium der DDR den Unterricht besuchten. Dies ist bspw. der Fall, wenn von „Schülern der Unterstufe“ (1955-06-01, 2) die Rede ist.
- Schülergruppen, die unter den Kategorien 2.1.2 und 1.1.2 „außerhalb der gegenwärtigen Unterstufe in der DDR“ auftreten: Diese Schülergruppen bewegen sich aufgrund einer zeitlichen und/ oder lokalen Differenz jenseits des engen Kontextes der Unterstufe in der DDR. So wird in einem Zeitschriftenartikel bspw. festgehalten, dass die „sowjetischen Schüler aller Altersstufen außerordentlich schön, sauber und deutlich schreiben“ (1957-09-01, 3).

Nur die erstgenannten Kategorien 1.1.1 und 2.1.1 „innerhalb der gegenwärtigen Unterstufe in der DDR“ sind aufgrund ihres direkten Bezuges zu den Unterstufenschülern in der DDR untersuchungsrelevant und wurden im Rahmen der Datenauswertung genauer betrachtet. Die so ausgewählte Menge an Kindergruppen umfasst im Allgemeinen Unterstufenschüler, welche entweder real oder imaginär existent sind, jedoch alle dezidiert unterrichtsintern auftreten und im zeitlichen wie lokalen Kontext der DDR agieren.

Der nächste Reduktionsschritt ergab sich aus einer weiteren, für die Darstellung und Interpretation der gesammelten Daten wichtigen Differenz. So wurden die ausgewählten Schülergruppen sowohl nach Gruppengröße wie auch nach der in den Zeitschriftenartikeln teils nachvollziehbaren Zugehörigkeit zu einer bestimmten Jahrgangsstufe in weitere Unterkategorien aufgeteilt. Letztlich entstanden auf diesem Wege in den ausgewählten Kategorien 1.1.1 und 2.1.1 folgende analyserelevante Gruppierungen:

- Die „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (2.1.1.1.1) vereint in sich alle Zuschreibungen, die die aus allen Unterstufenschülern der DDR bestehende Schülergruppe im Generellen betreffen. Da die Existenz dieser Gruppe per definitionem nicht genauer sozial, lokal oder personal verankerbar ist, tritt sie nur im Bereich des imaginären Kontextes auf. So wird in den

Zeitschriftenartikeln häufig pauschal u.a. von „Unterstufenschülern“ (1958-03-03, 17), den „Schülern der Unterstufe“ (1959-05-02, 6; Herv. i. Orig.) oder den „Unterstufenkinder[n]“ (1959-03-04) gesprochen.

- Unter 2.1.1.2.1 „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“ finden sich solche Benennungen, die die Gruppe der Unterstufenschüler einer kompletten Jahrgangsstufe betreffen. Aufgrund der vier Jahrgangsstufen der Schulstufe Unterstufe wie der zusätzlichen Möglichkeit, dass eine Gruppe an Schülern mehreren, kombinierten Jahrgangsstufen angehört, lassen sich die „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“ in fünf Untergruppen unterteilen: „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe – 1. Stufe“ (2.1.1.2.1.1), „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe – 2. Stufe“ (2.1.1.2.1.2), „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe – 3. Stufe“ (2.1.1.2.1.3), „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe – 4. Stufe“ (2.1.1.2.1.4) und „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe – mehrere Stufen in Kombination“ (2.1.1.2.1.5). Die jahrgangsstufenbezogenen Schülergruppen wurden ebenfalls nur dem imaginären Bereich des Kategoriensystems und damit Teilbereich 1. zugeordnet, da sie wie die „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ per definitionem nicht genauer sozial, lokal oder personal verankert sind. In den Zeitschriftenartikeln ist hier bspw. die Rede von „allen Schülern der ersten Klasse“ (1964-10-02, 4) oder den „Schüler[n] in den 3. und 4. Klassen“ (1961-09-01, 2).
- Die Gruppe der „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ vereint in sich Unterkategorien aus den Teilbereichen 1. und 2. des Kategoriensystems. Sie umfasst im Allgemeinen Attribuierungen, die eine Schulklasse im Sinne einer fortwährend gemeinsam unter der Leitung eines Klassenlehrers beschulten Gruppe betreffen. Einzelne Schulklassen finden sich in den Zeitschriftenartikeln sowohl als sozial, lokal oder personal verankerte und damit real existente Gruppen als auch nur in imaginärer, theoretisch existenter Form. Zudem lassen sich die Einzelklassen erneut den einzelnen Jahrgangsstufen bzw. mehreren Jahrgangsstufen in Kombination zuordnen oder weisen alternativ gar keine Jahrgangsstufenbenennung auf. Hieraus ergibt sich ein relativ komplexes Gesamtgefüge an Teilgruppen, die innerhalb der Kategorie „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ von Relevanz sind. So zählen zu dieser Kategorie im Bereich des imaginären Kontextes sowohl 2.1.1.1.2 „einzelne Klasse ohne Jahrgangsstufenangabe“ als auch 2.1.1.2.2 „einzelne Klasse mit Jahrgangsstufenangabe“ inklusive der entsprechenden fünf Untergruppen, die die erste bis vierte Jahrgangsstufe sowie die Kombination aus mehreren Jahrgangsstufen betreffen (s. Kategorien 2.1.1.2.2.1 bis 2.1.1.2.2.5).<sup>60</sup> Im Gefüge identisch strukturiert finden sich innerhalb des real verankerten Kontextes die Teilgruppen 1.1.1.1.1 „einzelne Klasse ohne Jahrgangsstufenangabe“ und 1.1.1.2.1 „einzelne Klasse mit Jahrgangsstufenangabe“ – Letztere wieder mit den dazugehörigen fünf Untergruppen (s. Kategorien 1.1.1.2.1.1 bis 1.1.1.2.1.5)<sup>61</sup>. Beispielhaft betrachtet zählen Benennungen wie „meine 1. Klasse“ (1959-09-01, 3) oder „ein 3. und 4. Schuljahr als kombinierte Klasse“ (1959-12-02, 4) mit den entsprechenden Zuschreibungen genauso zu der Gruppe der „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ dazu wie die ganz pauschale Bezeichnung „Klasse der Unterstufe“ (1955-02-02, 3; Herv. i. Orig.).
- Die vierte Gruppe „Einzelne Unterstufenschüler“ umfasst prinzipiell Schüler, die als Einzelpersonen in den Zeitschriftenartikeln auftreten, und setzt sich ebenfalls aus Kategorien zusammen, welche den Teilbereichen 1. und 2. des Kategoriensystems zurechenbar sind. All-

<sup>60</sup> In aufgeschlüsselter Form lauten diese Kategorien wie folgt: 2.1.1.2.2.1 „Unterstufenschüler einer Schulklasse – erste Stufe“, 2.1.1.2.2.2 „Unterstufenschüler einer Schulklasse – zweite Stufe“, 2.1.1.2.2.3 „Unterstufenschüler einer Schulklasse – dritte Stufe“, 2.1.1.2.2.4 „Unterstufenschüler einer Schulklasse – vierte Stufe“ und 2.1.1.2.2.5 „Unterstufenschüler einer Schulklasse – mehrere Stufen in Kombination“ (s. Anhang 4.2.3).

<sup>61</sup> In aufgeschlüsselter Form lauten diese Kategorien wie folgt: 1.1.1.2.1.1 „Unterstufenschüler einer Schulklasse – erste Stufe“, 1.1.1.2.1.2 „Unterstufenschüler einer Schulklasse – zweite Stufe“, 1.1.1.2.1.3 „Unterstufenschüler einer Schulklasse – dritte Stufe“, 1.1.1.2.1.4 „Unterstufenschüler einer Schulklasse – vierte Stufe“ und 1.1.1.2.1.5 „Unterstufenschüler einer Schulklasse – mehrere Stufen in Kombination“ (s. Anhang 4.2.3).



gemein ist diese Gruppe weitgehend parallel zu den „Unterstufenschülern einer Schulklasse“ strukturiert. Sie weist erneut sowohl eine Differenz zwischen den als real oder als imaginär existent beschriebenen Schülern auf wie zudem eine Unterscheidung zwischen ergänzender Benennung der von den Schülern besuchten Jahrgangsstufe oder keiner derartigen Konkretisierung. So gibt es innerhalb des imaginären Kontextes unter 2.1.1.1.4 „einzelne Unterstufenschüler ohne Klassenstufenangabe“ sowie unter 2.1.1.2.4 solche mit Klassenstufenangabe, die sich entlang der Jahrgangsstufen in vier Teilgruppen untergliedern (s. Kategorien 2.1.1.2.4.1 bis 2.1.1.2.4.4).<sup>62</sup> Identisch strukturiert ist der Bereich der real existenten einzelnen Unterstufenschüler. Dieser umfasst die beiden Teilgruppen 1.1.1.1.3 „einzelner Unterstufenschüler ohne Jahrgangsstufenangabe“ und 1.1.1.2.3 „einzelner Unterstufenschüler mit Jahrgangsstufenangabe“, wobei letztere wieder die entsprechenden vier Unterkategorien in sich vereint (s. Kategorien 1.1.1.2.3.1 bis 1.1.1.2.3.4).<sup>63</sup> Konkrete Benennungen innerhalb der Zeitschriftenartikel referenzieren für diese Gruppe meist unspezifisch auf „ein[en] Schüler“ (1955-07-02, 5) oder verwenden Namen mit teilweise weiterführenden Attribuierungen wie „Günter“ (1957-06-02, 5) oder das „‘Mädchen‘ Peter“ (1956-09-02, 3).<sup>64</sup>

Jenseits der vier geschilderten Gruppengrößen an Unterstufenschülern enthalten die analysierten Zeitschriftenartikel auch noch andere Größenvarianten. Diese wurden während der Datenerhebung unter der Bezeichnung „andere Schülergruppe“ genauso als Teil der sozial, personal oder lokal als real verifiziert existenten Schülergruppen (s. Kategorien 1.1.1.1.2 und 1.1.1.2.2 mit jeweiligen Unterkategorien) extrahiert wie als Teilgruppierung der im imaginären Kontext auftretenden Schüler (s. Kategorien 2.1.1.1.3 und 2.1.1.2.3 mit jeweiligen Unterkategorien). Im Zuge eines letzten Reduktionsschrittes erfolgte jedoch während der Datenauswertung und -interpretation aufgrund der weitgehenden inhaltlichen Deckungsgleichheit dieser „anderen Schülergruppen“ mit den Gruppen „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ und „Einzelne Unterstufenschüler“ keine separate Analyse der entsprechenden Zuschreibungen, allerdings eine fortwährende, parallele Sichtung.<sup>65</sup>

Jede in einem Artikel auftretende Kindergruppe bzw. jeder Einzelschüler wurde bei der schrittweisen Durchsicht der selektierten Zeitschrifteninhalte in dem gerade in seiner Struktur dargestellten, formal orientierten Kategoriensystem erster Ordnung verortet. Dies geschah selbst dann, wenn der Artikel keine weiteren Angaben über diese Gruppe oder diesen Schüler im Sinne einzelner Attribuierungen preisgab. Waren jedoch Zuschreibungen zu den aufgefundenen Schülergruppen oder einzelnen Unterstufenschülern im Text

<sup>62</sup> In aufgeschlüsselter Form lauten die entsprechenden vier Kategorien wie folgt: 2.1.1.2.4.1 „einzelner Unterstufenschüler – erste Stufe“, 2.1.1.2.4.2 „einzelner Unterstufenschüler – zweite Stufe“, 2.1.1.2.4.3 „einzelner Unterstufenschüler – dritte Stufe“ und 2.1.1.2.4.4 „einzelner Unterstufenschüler – vierte Stufe“ (s. Anhang 4.2.3).

<sup>63</sup> In aufgeschlüsselter Form lauten die entsprechenden vier Kategorien wie folgt: 1.1.1.2.3.1 „einzelner Unterstufenschüler – erste Stufe“, 1.1.1.2.3.2 „einzelner Unterstufenschüler – zweite Stufe“, 1.1.1.2.3.3 „einzelner Unterstufenschüler – dritte Stufe“ und 1.1.1.2.3.4 „einzelner Unterstufenschüler – vierte Stufe“ (s. Anhang 4.2.3).

<sup>64</sup> Während der Auswertung diente die „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ als Referenzcode, wohingegen die Gruppen „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“, „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ und „Einzelne Unterstufenschüler“ im Sinne von Vergleichscodes in Anlehnung an die durch den Referenzcode festgelegte zeitschrifteninterne Periodisierung ausgewertet wurden. Zudem dienten sie auch dem kritischen Abgleich der getroffenen Zeiteinteilung (s. Kap. 1.2.3.2.2).

<sup>65</sup> Prinzipiell besteht diese Teilgruppe aus Konstellationen, die mehrere Einzelschulklassen zusammenfassen oder sich auf mehrere Einzelschüler mit gleichen Verhaltensweisen oder anderweitig identischen Merkmalen beziehen. Insofern hätte eine separate Auswertung der zur Teilgruppe dazugehörigen Codes zu starken inhaltlichen Doppelungen ohne zusätzlichen Erkenntnisgewinn geführt.

enthalten – was dem Normalfall entsprach – , so wurden diese für jedes Kind bzw. jede Kindergruppe paraphrasisch bzw. teilweise in wörtlichen Zitaten zusammengetragen und als Einheit jeweils pro individuellem Zeitschriftenartikel festgehalten. Der Fokus lag bei dieser thematisch orientierten Selektion auf Textstellen, in denen die Attribuierungen die Schüler selbst in irgendeiner Form näher umschreiben und sich in Orientierung an der definitiven Differenzierung zwischen „Kindern“ und „Kindheit“ nicht auf das soziale, personale oder lokale Umfeld bzw. das Verhalten anderer Akteure gegenüber den Schülern beziehen (s. Kap. 1.1.3). Gemäß dem Ziel, „paroles“ zu selektieren, mussten die für die Datenauswertung aufgegriffenen Inhalte explizit so im Zeitschriftenartikel stehen und durften nicht in entsprechende Textpassagen hineininterpretiert werden. Auch die hierfür geltenden Regeln mit entsprechenden Ankerbeispielen wie Grenzfällen stellen einen Teil des für die Untersuchung entwickelten Kodierleitfadens zum Kategoriensystem erster Ordnung dar.

### *B. Kategoriensystem zweiter Ordnung (inhaltlich orientiert)*

Nachdem die Zuschreibungen pro Artikel – bzw. die Wissensvorräte über Unterstufenschüler – gesammelt und nach einzelnen Schülergruppen sortiert im Kategoriensystem erster Ordnung verortet worden waren, folgte innerhalb der für das Forschungsanliegen aus dem ersten Kategoriensystem ausgewählten vier Schülergruppen eine Erschließung der gesammelten Attribuierungen durch ein inhaltsorientiertes Kategoriensystem zweiter Ordnung. Dieses ergänzende Kategoriensystem war aufgrund des enormen Umfangs der erhobenen Daten zur weiteren strukturierten Annäherung an die periodenweise in der Zeitschrift dominierende „langue“ vonnöten. Es wurde in abduktiver Weise aus einer Kombination von den aus der Zeitschrift gewonnenen Wissensvorräten über Unterstufenschüler mit Kenntnissen aus zeitgenössischen, psychologischen Schlüsselwerken häufig sowjetischen Ursprungs<sup>66</sup> entwickelt. Letztere fanden während des Untersuchungszeitraumes auch in den Zeitschriftenartikeln selbst zumeist Berücksichtigung (vgl. Kelle & Kluge 2010). Entsprechende (schul)pädagogische Werke, die dem Untersuchungszeitraum und -kontext entstammen und ebenfalls relevante Ansätze für die weitere kategoriale Erschließung der gewonnenen Wissensvorräte über Unterstufenschüler hätten liefern können, waren trotz intensiver Recherche für den Untersuchungszeitraum nicht auffindbar.

Im Sinne der konkreten Entwicklung eines solchen Kategoriensystems zweiter Ordnung durch ein abduktives Vorgehen wurden die in der Zeitschrift schülergruppenorientiert gesammelten „paroles“ hinsichtlich bestehender Kategorisierungs- und Gruppierungsmöglichkeiten gesichtet. Die so gewonnenen Erkenntnisse bildeten die Grundlage für einen Abgleich mit bereits bestehenden Kategorisierungsansätzen, die die zeitgenössische Fachliteratur gewählt hat. Erst diese Reflexion und Überarbeitung der induktiv entwickelten Strukturierungsmöglichkeiten der zeitschriftenintern gesammelten Wissensvorräte über Unterstufenschüler vor dem Hintergrund der zusammengetragenen fachwissenschaftlichen Ansätze führte letztlich zu dem relativ grob gegliederten, inhaltsorientierten Kategoriensystem zweiter Ordnung. Dabei wurde sowohl bei der Benennung der entwickelten Kategorien wie auch bei ihrer inhaltlichen Konkretisierung darauf geachtet, zeitgenössisch gängige Begrifflichkeiten und Strukturen zu berücksich-

<sup>66</sup> Auch wenn die Werke aus heutiger fachwissenschaftlicher Perspektive weitgehend überholt sind, stellten sie aufgrund ihrer potenziellen Passung zu den analysierten Zeitschriftenartikeln eine adäquatere Quelle als aktuelle, lern- und entwicklungspsychologische Ansätze dar.



tigen.<sup>67</sup> Eine detailliertere Ausdifferenzierung des Kategoriensystems war im Hinblick auf das Ziel der Rekonstruktion der die Wissensvorräte über Unterstufenschüler in den Zeitschriftenartikeln fundierenden „langue“ nicht nötig.

Die Entwicklung des zweiten Kategoriensystems fokussierte sich in einem ersten Schritt parallel zur Konzeptionierung des Kategoriensystems erster Ordnung auf nur ca. 25 Prozent der zeitschriftenintern gesammelten Attribuierungen. Unter Berücksichtigung der ausgewählten vier Schülergruppen mit ihren jeweiligen Besonderheiten und unter Bezugnahme auf die Diachronizität der Untersuchung wurde anhand dieser 25 Prozent und unter zusätzlicher Berücksichtigung der zeitgenössischen, v.a. psychologischen Theorieliteratur die erste Version des Kategoriensystems erstellt. Parallel entstand der zugehörige Kodierleitfaden. Anschließend erfolgte in einem zweiten Schritt die Erschließung der restlichen Daten, was mit fortwährenden Überarbeitungen und Ergänzungen des Kategoriensystems wie des dazugehörigen Kodierleitfadens einherging. Erneut waren auch bei diesem Vorgehen die Gütekriterien qualitativen Forschens analyseleitend (s. Kap. 1.2.4). Mit Hilfe dieser abduktiven Annäherung an die gesammelten Attribuierungen entstand letztlich ein Kategoriensystem, das sich in dem Maße an zeitgenössischen fachwissenschaftlichen Ansätzen orientiert, in dem es die Charakteristik der in den Artikeln gesammelten Zuschreibungen ermöglicht. Schwierigkeiten bei der Kategoriensystementwicklung gab es u.a. dort, wo der konkrete Sprachgebrauch innerhalb der Zeitschriftenartikel eine in fachwissenschaftlichen Ansätzen vorhandene Differenzierung nicht widerspiegelte bzw. aufgriff oder eine fachwissenschaftlich klare Trennung aufgrund sprachlicher Ungenauigkeiten in den Zeitschriftenartikeln nicht nachvollziehbar war. Letztlich ergaben sich durch den Abgleich der psychologischen Werke mit den gesammelten Zuschreibungen fünf Grobkategorien, die für die weitere Datenauswertung und -interpretation analyseleitend waren:

- Attribuierungen, die die kognitive Auseinandersetzung der Kinder mit sich und der Umwelt beschreiben,
- Attribuierungen, die die emotional-volitive<sup>68</sup> Auseinandersetzung der Kinder mit sich und der Umwelt beschreiben,
- Attribuierungen, die die handelnde Auseinandersetzung der Kinder mit sich und der Umwelt beschreiben,
- Attribuierungen, die die physische Verfasstheit der Kinder beschreiben und
- Attribuierungen, die die Persönlichkeitsverfassung der Kinder als Ganzes betreffen.

Die erste Kategorie der „kognitiven Auseinandersetzung der Kinder mit sich und der Umwelt“ vereint allgemein alle Zuschreibungen aus der Zeitschrift „Die Unterstufe“, die Prozesse der Wahrnehmung, der „Informationsverarbeitung“ (Kossakowski 1971, 46) und der Gedächtnis- bzw. Lerninhalte betreffen. Zu den Prozessen der Wahrnehmung zählen sowohl die Informationsaufnahme über einen oder mehrere Sinneskanäle selbst als auch die Aufmerksamkeit als Voraussetzung einer möglichen Informationsaufnahme und als selektive Fokussierung auf ausgewählte Inhalte:

<sup>67</sup> Diese Vorgehensweise führte teilweise zu Zuordnungen und Benennungen, die aus heutiger fachwissenschaftlicher Perspektive eher befremdlich erscheinen, lieferte in anderen Teilen jedoch auch überraschende begriffliche wie strukturelle Parallelen zu gegenwärtigen Ansätzen.

<sup>68</sup> Dieser Begriff wurde einem Artikel der Zeitschrift „Die Unterstufe“ entnommen, der dem Handeln der Schüler im Unterricht ein „emotional-volitives Moment“ (Vier 1963, 7) unterstellt (Literaturangabe zum Kurzbeleg s. Quellenverzeichnis Textkorpus „Die Unterstufe“ 4.1.1 unter 1963-02-03).

„Wahrnehmung nennt man den psychischen Prozeß der Widerspiegelung von Gegenständen oder Erscheinungen der Wirklichkeit, die im gegebenen Augenblick auf unsere Sinnesorgane wirken.“ (Teplow 1953<sup>69</sup>, 55; Herv. i. Orig.)

„Der Mensch nimmt niemals alles wahr, was auf seine Sinnesorgane einwirkt. Er trifft immer eine gewisse *Auswahl* zwischen den äußeren Reizen, die auf ihn einwirken.“ (Nowogrodzki 1957, 85; Herv. i. Orig.)

Eng mit den Wahrnehmungen verknüpft sind Prozesse der Informationsverarbeitung, unter denen das Denken eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. Teplow 1953; Nowogrodzki 1957):

„Das Denken ist der Prozeß der Widerspiegelung der allgemeinen Eigenschaften der Dinge und das Auffinden der gesetzmäßigen Zusammenhänge und Beziehungen zwischen den Dingen. Mit anderen Worten kann man diese Definition so ausdrücken: Das Denken ist der Prozeß des verallgemeinerten und vermittelten Erkennens der Wirklichkeit.“ (Teplow 1953, 127)

Konkret zählen zu den Denkprozessen u.a. Akte des Erkennens, des Begreifens, des Bewusstwerdens, des Vergleichens, des Schlussfolgerns, des Urteilens, des Kritisierens wie auch die Formung eigener Vorstellungen „als Widerspiegelung dessen, was irgendwann einmal auf unsere Sinnesorgane eingewirkt hat“ (Kornilow 1950, 62; Herv. i. Orig.) (vgl. auch Teplow 1953). Neben den Prozessen des Denkens sind auch Wissens- bzw. Gedächtnisinhalte als Resultate der denkenden Verarbeitung von Wahrnehmungsinhalten Teil der ersten Kategorie. Unter Berücksichtigung des in den analysierten Zeitschriftenartikeln vorherrschenden Unterrichtsbezuges spielen diese v.a. in Form von bewusst angeeigneten Kenntnissen eine zentrale Rolle:

„Im allgemeinen wird als Gedächtnis das Aufbewahren und nachfolgende Reproduzieren dessen bezeichnet, was wir früher wahrgenommen, erlebt oder getan haben.“ (ebd., 13)

„Die erste und prinzipielle Aufgabe des Schülers ist es, sich die Grundlagen des Wissens anzueignen, was nur mit Hilfe des Gedächtnisses möglich ist. [...] [So] ist die Aneignung des Wissens ohne ein entsprechend entwickeltes Gedächtnis nicht möglich.“ (Nowogrodzki 1957, 87)

Die zweite Kategorie der „emotional-volitiven Auseinandersetzung der Kinder mit sich und der Umwelt“ umfasst v.a. Zuschreibungen, die dem in der psychologischen Fachliteratur immer wieder auftauchenden Bereich der „Gerichtetheit der Persönlichkeit“ (Rubinstein 1958, 783) zugeordnet werden können. Dieser Bereich ist über gegenseitige Wechselwirkungen eng mit den Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozessen aus der ersten Kategorie verknüpft. Er fungiert in der Fachliteratur als Sammelbegriff für menschliche „Bedürfnisse, Interessen, Ideale, Einstellungen und Tendenzen“ (ebd., 785) sowie für Neigungen, Wünsche und Überzeugungen (vgl. Teplow 1953). Die Orientierung an diesem Sammelbegriff war für die Entwicklung des Kategoriensystems zweiter Ordnung deshalb vonnöten, da die definitorisch klar trennbaren Einzelaspekte häufig nicht im ausreichenden Maße auch im konkreten Sprachgebrauch der Artikel voneinander differenzierbar waren. Aus dem gleichen pragmatischen Grund der fehlenden klaren Identifizierbarkeit in den analysierten Texten wurden auch Eigenschaften im Sinne zeitstabiler Persönlichkeitsmerkmale diesem Konglomerat der zweiten Kategorie hinzugezählt.

<sup>69</sup> Im Quellen- und Literaturverzeichnis findet sich Teplow (1953) unter 1956\_psy\_SOWJ\_2, Nowogrodzki (1957) unter 1956\_psy\_SOWJ\_1 und Rubinstein (1958) unter 1963\_psy\_SOWJ\_1 (s. Quellenverzeichnis zeitgeschichtlicher Kontext 4.1.2).

Diese waren faktisch nicht von Passagen über nur temporär bestehende psychische Persönlichkeitszustände in den Zeitschriftenartikeln zu trennen (vgl. Rubinstein 1958). Im Sinne eines zentralen Selektionskriteriums für Attribuierungen, die der zweiten Kategorie zuzurechnen sind, lassen sich alle gerade genannten Teilaspekte der Gerichtetheit der Persönlichkeit unter der Idee des Motivs (bzw. der Motivation) subsumieren, das als volitive Grundlage Willenshandlungen bedingt (vgl. Kossakowski 1971):

„Bedürfnisse, Interessen und Ideale sind verschiedene Seiten der Momente der vielgestaltigen und doch in gewissem Sinn einheitlichen Gerichtetheit der Persönlichkeit, die als Motivation ihrer Tätigkeit in Erscheinung tritt. Zwischen den verschiedenen Anregungen zur menschlichen Tätigkeit, den Bedürfnissen und Interessen des Menschen, besteht in der Regel eine bestimmte Hierarchie. Sie bestimmt das Wirksamwerden einer Anregung und reguliert die Richtung unserer Gedanken und Handlungen.“ (Rubinstein 1968, 783f.)

Initiale Auslöser der Motive (bzw. Motivation) sind häufig bestimmte Gefühle bzw. Empfindungen, die folglich ebenfalls zur zweiten Kategorie zählen und per definitionem in ihrer Entstehung unterschiedlichen Ursprungs sind:

„In den Empfindungen spiegeln sich die Eigenschaften der Dinge und Erscheinungen wider, die unabhängig vom Menschen existieren. In den Gefühlen [oder Emotionen] erlebt der Mensch seine Beziehungen zu diesen Dingen und Erscheinungen.“ (Teplov 1953, 148; Herv. i. Orig., Anm. d. Verf.)

Insbesondere die Gefühle der Menschen hängen eng mit den Erlebnissen in ihrer Umwelt zusammen. Dementsprechend stellt menschliches Erleben den letzten Teilaspekt der Attribuierungen dar, die sich der Kategorie der emotional-volitiven Auseinandersetzung zurechnen lassen:

„Gefühl oder Emotion nennt man das Erlebnis des Verhältnisses eines Menschen zu dem, was er erkennt oder tut: zu den Dingen und Erscheinungen der Umwelt, zu anderen Menschen und ihren Handlungen, zur eigenen Arbeit, zu sich selbst und zu den eigenen Handlungen. Lust und Unlust, Freude und Traurigkeit, Liebe und Haß, Kampfbereitschaft und Furcht, Erregung und Ruhe sind Beispiele verschiedener Gefühle oder Emotionen.“ (ebd., 148)

Die dritte Kategorie der „handelnden Auseinandersetzung der Kinder mit sich und der Umwelt“ ergänzt – wenn auch mit jeweils enger Bezugnahme – das wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis von kognitiver und emotional-volitiver Ebene. So stellen bestimmte physische Eigenschaften und Kenntnisse einerseits Voraussetzungen für eine gewisse Tätigkeit dar, die Tätigkeit selbst kann andererseits aber auch zu Veränderungen auf kognitiver wie emotional-volitiver Ebene führen (vgl. Teplov 1953; Rubinstein 1958). Prinzipiell entstammen relevante Tätigkeiten den Teilbereichen Lernen, Spielen und Arbeiten und umfassen eine Reihe von Handlungen, die sich wiederum aus einzelnen körperlichen Bewegungen zusammensetzen (vgl. ebd.). Die Durchführung dieser Handlungen und damit auch die Ausübung von Tätigkeiten setzen bestimmte Fertigkeiten voraus, die so ebenfalls zur dritten Kategorie zählen (vgl. Kossakowski 1971):

„[Fertigkeiten] sind vielmehr Operationen oder Methoden, mittels derer die auf ein bewußt gewordenes Ziel gerichtete Handlung vollbracht wird. Wenn sie auch anfangs Handlungen waren, die durch Automatisierung zu *Fertigkeiten* wurden, so sind sie, obwohl sie objektiv den gleichen Effekt erzielen, psychologisch gesehen, doch keine *Handlungen* mehr, wenn man unter Handlungen Akte versteht, die auf ein bewußt gewordenes Ziel gerichtet sind. Sie werden zu

Teiloperationen, zu Bestandteilen einer Handlung, die durch die Methode ihrer Ausführung automatisiert sind. [...] Die Fertigkeit *entsteht* also als bewußt automatisierte *Handlung* und *funktioniert* dann als automatisierte Methode zur Durchführung einer Handlung.“ (Rubinstein 1958, 682; Herv. i. Orig.)

Vom Begriff der „Fertigkeiten“ grenzt die psychologische Fachliteratur zumeist den Terminus der „Fähigkeiten“ ab. So unterscheidet bspw. Teplov (1953) Fertigkeiten als letztlich automatisierte Komponente einer bewussten Tätigkeit von Fähigkeiten als individuellen Voraussetzungen für das erfolgreiche Ausführen einer Tätigkeit. Da in den Zeitschriftenartikeln beide Begriffe jedoch im Normalfall als Synonyme bzw. als kombinierte Phrase („Fähigkeiten und Fertigkeiten“ s. bspw. 1954-04-01, 2) auftauchen, wurde diese Differenzierung für das Kategoriensystem zweiter Ordnung nicht berücksichtigt.

Unter die vierte Kategorie der „physischen Verfasstheit der Kinder“ fallen alle Zuschreibungen, die keine Merkmale der Persönlichkeit, sondern solche des äußeren Erscheinungsbildes der Kinder betreffen. Diese können sich auf ihre Kleidung oder ihren Körper selbst beziehen. Erwartungskonform finden sich in der psychologischen Fachliteratur aufgrund des disziplinspezifischen Erkenntnisinteresses für diese Kategorie keine Referenzen. Sie wurde folglich rein induktiv gewonnen.

Im Sinne einer übergreifend orientierten fünften und letzten Kategorie umfassen die Zuschreibungen, die die „Persönlichkeitsverfassung der Kinder als Ganzes“ betreffen, in der zeitgenössischen psychologischen Fachliteratur generalisierte Attribuierungen. Diese synthetisch zusammengesetzten Besonderheiten der Persönlichkeit vereinen in sich mehrere Einzelaspekte, die für sich genommen jeweils einer der ersten vier Kategorien zurechenbar wären. Sie subsumieren diese Einzelattribuierungen jedoch unter einem zumeist abstrakteren Oberbegriff (vgl. Rubinstein 1958). Folglich betreffen Attribuierungen der fünften Kategorie im Normalfall die ganze Person und sind auch sprachlich häufig als pauschale Persönlichkeitscharakterisierung gekennzeichnet.

Angeregt durch ein auffallendes Spezifikum der in den Zeitschriftenartikeln gesammelten Wissensvorräte über Unterstufenschüler und unter zusätzlicher Bezugnahme auf wissenschaftliche Literatur – die in diesem Falle jedoch nicht psychologischer Natur war – ergab sich noch eine weitere Unterteilung. Diese betrifft alle fünf Kategorien des inhaltsorientierten Kategoriensystems zweiter Ordnung gleichermaßen und bezieht sich auf die Differenzierbarkeit der gesammelten Zuschreibungen in solche realer wie in solche idealer Art. Diese Differenzierbarkeit ist u.a. nach Fingerle (1989) für Wissensvorräte über Kinder unter Bedingungen des institutionalisierten Lernens durchaus erwartbar. Aus der Perspektive der Profession bestimmen den Unterricht einerseits die Lernvoraussetzungen der Schüler im Sinne eines „Ist-Zustandes“ als Anknüpfungspunkt für Lernangebote, andererseits kursieren im Rahmen schulischer Erziehungs- und Unterrichtsprozesse auch „historisch wandelbare Persönlichkeits-, Bildungs- und Erziehungsideale“ (Terhart 1997, 135) und damit ein von den Schülern erwarteter „Soll-Zustand“ (vgl. Fingerle 1989; Schmidt 1997). Gemäß diesen realen wie idealen Vorstellungen und Leitbildern der Lehrer werden die Schüler letztlich erzogen und belehrt (vgl. Scholz 1994). Sie sind „die Voraussetzungen pädagogischer Theorien und erfüllen dort häufig die Funktion einer Letztbegründung pädagogischen Handelns“ (ebd., 9). Aufgrund der in den Zeitschriftenartikeln permanenten Präsenz sowohl von realen Zuschreibungen, die die Unterstufenschüler in ihrer Gegenwart beschreiben, als auch von idealen Attribuierungen, die pädagogische Wunschvorstellungen über kindliche

Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen umfassen, wurde diese Zweiteilung als ergänzende Klassifizierung für die Darstellung und Interpretation der gewonnenen Erkenntnisse mit berücksichtigt. Im Kodierleitfaden zum inhaltsorientierten Kategoriensystem zweiter Ordnung erfolgte hierzu die Festsetzung entsprechender Regeln zur Unterscheidung realer (Ist-)Zuschreibungen und idealer (Soll-)Zuschreibungen. Diese besagen u.a., dass im Sinne der Charakteristik der „paroles“ nicht die Logik des Forschenden und sein Urteil über den Stellenwert der Zuschreibung als Ist- oder Soll-Zustand entscheidet, sondern die faktische Aussage des entsprechenden Zitats bzw. der daraus erstellten Paraphrase.

#### 1.2.3.2.2 Zeitschrifteninterne Periodisierung

Das zentrale Forschungsinteresse der Untersuchung besteht darin, Veränderungen der zeitschrifteninternen „paroles“ und damit letztlich auch Wandlungsprozesse der zugrunde liegenden dominierenden „langue“ für den festgelegten Untersuchungszeitraum aufzudecken und zu kontextualisieren. Dementsprechend lag der Untersuchungsfokus bei der Analyse der Zeitschrift zuvorderst auf der Suche nach inhaltlichen Konstanzien wie auch diachronen Brüchen in den aus der Zeitschrift extrahierten Daten. Diese in den gesammelten und ausgewerteten Wissensvorräten über Unterstufenschüler enthaltenen Brüche wurden im Untersuchungsverlauf offengelegt und als grundlegende Orientierung für die Festlegung analyseleitender, zeitschrifteninterne Perioden herangezogen. Als Resultat dieser Vorgehensweise ergab sich eine Periodisierung, die keinen zeitgeschichtlichen Zäsuren im genuin historischen Sinne entspricht. Sie orientiert sich nicht an zeitschriftenextern bedeutsamen, zeitgeschichtlich-kontextualen Ereignissen. Stattdessen weisen die rein auf zeitschrifteninternen Erkenntnissen aufbauenden Zeitabschnitte im Sinne des Untersuchungsfokus auf einen Paradigmenwechsel innerhalb der dominierenden „langue“ der Zeitschrift über Unterstufenschüler hin (s. Kap. 1.2.2) (vgl. Pocock 1987c). Damit führt die Idee der zeitschrifteninternen Periodisierung die bereits in Anlehnung an Pocock (1972; 1975) erfolgte Festsetzung des projektspezifischen Untersuchungszeitraumes weiter. So lag schon bei der Begrenzung des Untersuchungszeitraumes die Annahme zugrunde, dass es sich aufgrund gesamtgesellschaftlicher Wandlungsprozesse und damit verbundener schulischer sowie teilweise (bildungs-)politischer Umbrüche bei den Jahren 1954 bis 1964 um eine Krisenzeit handelt, die ggf. verschiedenartige, in Etappen ablaufende „langue“-Wechsel evoziert (s. Kap. 1.2.1.1.3).

Die Gewinnung der zeitschrifteninternen Perioden erfolgte schrittweise. In einem ersten Schritt wurde der Code „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (aus dem Kategoriensystem erster Ordnung; s. Kap. 1.2.3.2.1) mit Hilfe des Kategoriensystems zweiter Ordnung ausgewertet. Die Wahl fiel auf diesen Code, da er im Sinne eines Referenzcodes durch seine Zuschreibungsdichte und sein gehäuftes Auftreten die stärkste Präsenz in den analysierten Zeitschriftenartikeln aufwies. Darüber hinaus traten zentrale inhaltliche Wandlungsprozesse, die sich in inhaltlichen Veränderungen und Umorientierungen der auf die Unterstufenschüler bezogenen Attribuierungen manifestierten, in dieser Gruppe bereits bei überblicksweisen Sichtungen deutlich hervor. Auf der Basis vergleichender Analysen der jahrgangsweise zusammengefassten Zuschreibungen über Unterstufenschüler (s. Anhang 4.2.6-4.2.9) konnte für den Code „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ mit den Analyseabschnitten 1954 bis 1957, 1958 und 1959, 1960

und 1961 sowie 1962 bis 1964 eine erste zeitschrifteninterne Periodisierung gewonnen werden. Diese fußte auf der Zusammennahme mehrerer Zeitschriftenjahrgänge zu einer Gruppe bzw. zeitschrifteninternen Periode (s. Kap. 2.1.1). Als Kriterium für die Setzung der zeitlichen Zäsuren galten jeweils deutlich feststellbare inhaltliche Veränderungen und Umorientierungen der persönlichkeitsbezogenen Attribuierungen, die mehrere Bereiche des Kategoriensystems zweiter Ordnung gleichermaßen betrafen. Derartige Veränderungen traten – mit Ausnahme eines eher kontinuierlichen Wandels der Zuschreibungen zwischen dem dritten und vierten Zeitabschnitt – abrupt und klar identifizierbar zwischen zwei Zeitschriftenjahrgängen auf. Die unter qualitativen Gesichtspunkten anhand des Referenzcodes gewonnene Periodisierung wurden in einem zweiten Schritt mit Hilfe eines hierfür entwickelten quantitativen Instrumentariums überprüft, das die einzelnen Zuschreibungen über Unterstufenschüler in verschiedenen Rechenoperationen auswertete (s. Kap. 1.2.3.3). Einerseits diente es sowohl der diachronen Analyse der Anzahl an Zuschreibungen zum Referenzcode „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ als auch der relationalen Verteilung der Attribuierungen auf die fünf Kategorien des Kategoriensystems zweiter Ordnung (s. Anhang 4.2.4). Andererseits konnte mit dem Instrumentarium auch die Streuung und damit die artikelweise Verteilung der einzelnen Zuschreibungen – erneut in Orientierung an den fünf Grobkategorien des Kategoriensystems zweiter Ordnung – inklusive entsprechender Wandlungsprozesse erfasst werden (s. Anhang 4.2.5). Die beiden quantitativen Auswertungsperspektiven bestätigten die ursprünglich durch den qualitativen Zugriff auf die inhaltlichen Veränderungsprozesse im Referenzcode gewonnenen Periodenwechsel. Einzig der in den qualitativ-inhaltlichen Sichtungen deutlich erkennbare klare Wandel zwischen den Zuschreibungen der Jahre 1959 und 1960 spiegelte sich in den quantitativen Daten nicht eindeutig wider. Bevor die gewonnene Periodisierung jedoch als generell untersuchungsleitend gelten konnte, erfolgte in einem dritten Schritt ein qualitativ orientierter Abgleich der Erkenntnisse aus dem Referenzcode mit den inhaltlichen Wandlungsprozessen innerhalb der drei Vergleichscodes. Diese umfassten die für die Datenauswertung und -interpretation ebenfalls herangezogenen Gruppen „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“, „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ und „Einzelne Unterstufenschüler“. Der Abgleich bestätigte die qualitativ und quantitativ anhand des Referenzcodes zeitschriftenintern ermittelten Perioden. Damit konnte letztlich durch mehrere Überprüfungsschritte die prinzipielle Eignung der zeitschriftenintern festgesetzten Perioden für die abschnittsweise Analyse der sich jeweils pro Periode in ihrer Gesamtkonstellation wandelnden „paroles“ sowie damit auch der sich ggf. verändernden dominierenden „langue“ bestätigt werden.

### 1.2.3.2.3 Kontextanalyse

Bevor die ausgewählten Kontextquellen strukturiert und detailliert ausgewertet werden konnten, mussten sie zunächst abduktiv festgelegten Kontextebenen zugeordnet werden. Die methodologische Legitimation für die intensive Auseinandersetzung mit dem zeitgeschichtlichen Kontext im Rahmen der Untersuchung lieferte erneut der Ansatz der „intellectual history“ (s. Kap. 1.2.2). In der praktischen Umsetzung orientierte sich die Kontextanalyse an den Vorgaben der Historisch-kontextualisierenden Inhaltsanalyse und damit teilweise auch an Ansätzen Landwehrs (2008) (s. Kap. 1.2.3.1).



Für die konkrete Durchführung der Kontextualisierung erfolgte in einem ersten Schritt die Selektion der relevanten Quellen anhand eines festgelegten Modus. Leitend war hierbei die Annahme, dass sich Kontextquellen, die in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ selbst Berücksichtigung finden, zumeist durch einen variabel ausgestalteten Schulbezug auszeichnen und somit wenigstens optional die untersuchungsrelevanten Wissensvorräte über Unterstufenschüler enthalten.<sup>70</sup> Dieses Vorhandensein entsprechender Wissensvorräte auch im Kontext stellt die Grundlage für die Erhebung der gesuchten Wechselwirkungen zwischen artikelinternen Zuschreibungen über Unterstufenschüler und solchen in den ausgewählten Kontextdokumenten dar. Im Sinne einer negativen Gegenprobe zu dieser Annahme ergab sich für andere, allgemeineschichtlich teilweise wesentlich zentralere Dokumente in diversen Sichtungen im Regelfall keine Trefferquote hinsichtlich der relevanten Zuschreibungen. Deshalb kamen derartige Quellen und Ereignisse trotz ihrer teilweise hohen historischen Bedeutsamkeit für eine Analyse der im Projekt deziert gesuchten Wechselwirkungen nicht in Frage. In Abstimmung mit der dritten Teilforschungsfrage erfolgte die Kontextanalyse also nicht im weiten Sinne mit Bezug auf den gesamtgesellschaftlichen Kontext und ggf. mit dem Ziel einer sozialgeschichtlichen Einbettung, sondern im engen Sinne mit dem ideengeschichtlichen Fokus auf Quellen, die einen thematischen Abgleich mit der zeitschriftenintern erhobenen „langue“ ermöglichen (s. Kap. 1.2.2) (vgl. Tenorth 2010).

Mit Blick auf die konkrete Vorgehensweise im Rahmen der Kontextanalyse erfolgte in einem ersten Schritt die Sammlung aller in den ausgewählten Zeitschriftenartikeln benannten Literaturquellen und zeitgeschichtlichen Ereignisse. Aus diesen wurden diejenigen Referenzen ausgewählt, die innerhalb eines Zeitschriftenjahrganges mindestens in zwei verschiedenen Artikeln präsent sind.<sup>71</sup> Demnach fielen solche kontextualen Referenzen weg, die aufgrund ihrer nur einmaligen Benennung während eines Zeitschriftenjahrganges in maßgeblich sehr engem Zusammenhang mit einem ausgewählten Artikelinhalt stehen. Ein genereller Einfluss auf die Zeitschrift über den Bezug zum einzelnen Text hinaus wurde hier nicht angenommen. Betrafen die ausgewählten Mehrfachbenennungen Literaturquellen, so erfolgte die Sichtung des ungekürzten Originals. Im Falle von Ereignissen wurden die zum bzw. über das Ereignis erschienenen Veröffentlichungen aufgenommen. Nach der Zusammenstellung konnten die Kontextdokumente in einem zweiten Schritt – in Orientierung an den Herausgebern bzw. Autoren der Texte, dem Veröffentlichungstitel wie auch der grundsätzlichen Charakteristik der Quellen –

<sup>70</sup> Auch wenn die Untersuchung auf der Annahme basiert, dass die für die Schulstufe Unterstufe relevanten Dokumente in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ auch Berücksichtigung fanden, impliziert diese Vorgehensweise der Kontextfestlegung die Gefahr, dass zeitgenössisch zentrale Dokumente mit enthaltenen Wissensvorräten über (Unterstufen-)Schüler nicht aufgegriffen wurden. Um diese eventuelle Problematik zu überprüfen, erfolgten zusätzlich zeitschriftenunabhängige Kontextrecherchen, die jedoch im Überblick betrachtet die festgelegte Vorgehensweise in ihrer Treffsicherheit bestätigten und weitgehend gleiche Ergebnisse erbrachten.

<sup>71</sup> Unter diesen ausgewählten Quellen wurden einige wenige von vornherein nicht in die Kontextauswertung mit einbezogen, da bereits über den Titel ersichtlich war, dass sie keine Wissensvorräte über Unterstufenschüler oder Schüler im Allgemeinen enthalten konnten (Übersicht und detaillierte Ausscheidungsgründe s. Anhang 4.2.6). Bei anderen Dokumenten zeigte sich trotz dieser Vorauswahl erst während der konkreten Analyse, dass sie sich nicht oder kaum zu Schülern bzw. Unterstufenschülern äußerten (vgl. bspw. 1961\_pol\_DDR\_2).

verschiedenen kontextualen Ebenen zugeordnet werden.<sup>72</sup> So ergab sich letztlich eine Verortbarkeit der Publikationen und Ereignisse auf drei verschiedenen Kontextebenen, die sich zudem gemäß der Herkunft der Quellen – aus der DDR, der Sowjetunion oder der BRD – noch in weitere Teilebenen aufteilen:

- (Bildungs-)politische Publikationen und Ereignisse
- (Schul-)pädagogisch-didaktische Publikationen und Ereignisse
- (Entwicklungs-)psychologische Publikationen

In einem dritten Schritt wurden die ausgewählten und nach Ebenen differenzierten Kontextquellen in Orientierung an dem ersten Zeitschriftenjahrgang, in dem sie aufgrund ihrer doppelten Benennung für die Auswertung von Relevanz waren, der entsprechenden zeitschrifteninternen Periode zugeordnet.<sup>73</sup> Sofern Publikationen oder Ereignisse in mehreren Zeitschriftenjahrgängen durch Doppel- und Mehrfachnennungen für die Analyse theoretisch von Relevanz waren, spielte dies nur dann eine Rolle, wenn es über die Periodengrenzen hinweg geschah. In diesem speziellen Fall wurden die betreffenden Quellen bei der Analyse der vermittelten Wissensvorräte über Unterstufenschüler in beiden Zeitabschnitten mit ausgewertet. Erst nach dieser Kontextstrukturierung konnten pro zeitschrifteninterner Periode und pro Kontextebene – inklusive der Berücksichtigung der lokalen Herkunft der Quellen – die entsprechenden Wissensvorräte über Unterstufenschüler in den ausgewählten Kontextdokumenten zusammengetragen und interpretiert werden. Teile der entsprechenden Datenauswertung finden sich im Anhang der Arbeit (s. Anhang 4.2.23–4.2.25), die interpretativ zusammengefassten Erkenntnisse im Fließtext (s. Kap. 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3, 2.2.4). Durch die bestehen bleibende Orientierung an den zeitschriftenintern gebildeten Perioden auch für die strukturierte Erschließung des Kontextes konnte im Sinne des Forschungsinteresses mit Blick auf die Kontextanalyse abgeglichen werden, inwiefern die Inhalte der ausgewählten Quellen mit der zeitschriftenintern festgestellten „langue“ zusammenpassen oder dieser widersprechen. Es ging in der Kontextanalyse folglich nicht darum, den Wandel der Wissensvorräte über Unterstufenschüler auf den einzelnen festgelegten Quellenebenen im Detail zu bestimmen oder im Kontext entsprechend einem dort auffindbaren „langue“-Wechsel eine eigene Periodisierung festzulegen. Aus gleichem Grunde erfolgte innerhalb der Kontextquellen auch keine detaillierte Auswertung der über Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräte unter konsequenter Berücksichtigung der beiden Kategoriensysteme erster und zweiter Ordnung. Stattdessen reichte für die Aufdeckung ggf. vorhandener Wechselwirkungen zwischen Text und Kontext eine überblicksweise Dar-

<sup>72</sup> Hierbei war v.a. der Schnittbereich zwischen (bildungs-)politischer und (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene gelegentlich ein Problem, da bspw. Pädagogische Kongresse als prinzipiell pädagogisch-didaktische Ereignisse auch von politischen Akteuren besucht wurden, die sich teilweise zudem in Reden zu Wort meldeten (vgl. bspw. zum VI. Pädagogischen Kongress 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1b; 1961\_päd\_DDR\_1c; 1961\_päd\_DDR\_1d).

<sup>73</sup> Dass das Jahr der Doppelnennung und nicht das Jahr des eigentlichen Erscheinens der Quellen in der Untersuchung von zentraler Bedeutung war, zeigt auch die gewählte Form der Kurzbelegung. Sie stellt das entsprechende Jahr vorweg und gibt erst danach über die Zuordnung zu entsprechenden Kontextebenen sowie zur nationalen Zugehörigkeit Auskunft. Die Nummerierung am Ende des gewählten Kurzbelegs zählt die relevanten Dokumente pro Ebene und zeitschrifteninterner Periode durch und gibt durch den hinzugefügten Kleinbuchstaben darüber Auskunft, ob zu einem Ereignis mehrere Schriftstücke vorlagen (z.B. „1960\_päd\_DDR\_1a“).



stellung der vermittelten Wissensvorräte über Unterstufenschüler pro Kontextebene. Ziel war hierbei, dass diese Darstellung den periodenweisen Vergleich der kontextuellen Wissensvorräte mit der aus der Zeitschrift gewonnenen, dominierenden „langue“ möglich machte.<sup>74</sup> Erhalten blieb für diesen Zweck jedoch die Differenz zwischen realen und idealen Zuschreibungen. Zudem wurden im Sinne einer thematischen Ausweitung auch Zuschreibungen mit berücksichtigt, die die Schüler in der DDR im Allgemeinen betreffen, da dieser Gruppe die Teilgruppe der Unterstufenschüler immanent ist (s. Kap. 2.2).

### 1.2.3.3 Unterstützender Softwareeinsatz

Um die Historisch-kontextualisierende Inhaltsanalyse entsprechend der Gütekriterien qualitativen Forschens mit zentralem Fokus auf dem Kriterium der Gegenstandsorientiertheit umzusetzen, war die Verwendung zweier verschiedener Softwares nötig. So kamen sowohl die QDA-Software Atlas.ti<sup>75</sup> als auch ein speziell für die Untersuchung entwickeltes Programm zum Einsatz, das im Wesentlichen auf programmierten Office-Makros aufbaut.<sup>76</sup> Ohne den Programmeinsatz im Folgenden im Detail zu erläutern, werden kurz Grundlagen der Vorgehensweisen geschildert.

Nach der Digitalisierung und Umwandlung der ausgewählten 416 Zeitschriftenartikel in PDF-Dokumente mit zusätzlicher OCR-Texterkennung<sup>77</sup> wurden aus diesen Einzeldateien in Atlas.ti eine „Hermeneutic Unit“ erstellt. Mit dem Programm erfolgte dann die Entwicklung des Kategoriensystems erster Ordnung unter Hinzunahme der „Network“-Funktion und zudem die strukturierte Selektion der vermittelten Wissensvorräte über Unterstufenschüler anhand dieses Kategoriensystems. Hierfür wurde die jeweils auftretende Kindergruppe bzw. der jeweilige Einzelschüler an der ersten Benennungsstelle im analysierten Zeitschriftenartikel mit einer Quotation versehen. Diese Quotation im Artikeltext erhielt dann eine Verknüpfung mit dem festgesetzten Code als Teil der untersten Ebene des Kategoriensystems erster Ordnung und zudem im Sinne eines zentralen Instrumentariums zur Datensammlung einen „Comment“. In einem Comment wurden jeweils die im Artikel zu der auftretenden Kindergruppe bzw. dem Einzelkind auffindbaren Zuschreibungen paraphrasisch oder wörtlich zitiert festgehalten (s. Kap. 1.2.3.1.2,

<sup>74</sup> Im konkreten Vorgehen wurden die kontextual relevanten Wissensvorräte über (Unterstufen-)Schüler für diesen angestrebten Vergleich in Orientierung an den auch für die Zeitschriftenanalyse festgelegten Selektionskriterien pro Kontextquelle extrahiert bzw. systematisch exzerpiert und im Anschluss daran unter Zusammenführung aller Quellen, aber auch unter Berücksichtigung der quellspezifischen Herkunft der einzelnen Zuschreibungen, im Überblick jeweils pro zeitschrifteninterner Periode und nach Kontextebenen unterteilt dargestellt.

<sup>75</sup> Atlas.ti wurde als QDA (Qualitative Data Analysis-)Software von Thomas Muhr an der TU Berlin entwickelt und ist methodologisch wie methodisch ausgelegt für das „Theoretische Kodieren“ nach Glaser und Strauss (1967), die Globalentwicklung nach Lengwie (1994) wie auch für die qualitative Inhaltsanalyse u.a. nach Mayring (2010). Die Software dient primär der Theorieentwicklung und bietet deshalb auch programmintern ausgeprägte Vernetzungs- wie Verknüpfungsmöglichkeiten, zu denen letztlich auch die in dieser Untersuchung intensiv genutzte „Network“-Funktion zählt (vgl. u.a. Kuckartz, Grunenberg & Dresing 2007; Kuckartz 2010).

<sup>76</sup> Das Konzept für dieses Programm wurde von Uwe Herkert (Universität Würzburg) technisch umgesetzt. Er hat die nötigen Office-Makros aufgrund seiner Expertise in diesem Fachbereich programmiert.

<sup>77</sup> Eine komplette Umwandlung der Artikel in RTF-Dokumente (die sich für Atlas.ti besser eignen als DOC-Dokumente) war aufgrund der schlechten Ausgangsqualität der Artikel und der damit verbundenen hohen Fehlerquote beim Einsatz der OCR-Texterkennung nicht möglich.

1.2.3.2.1). Parallel zur Erschließung der vermittelten Wissensvorräte über Kinder aus den Zeitschriftenartikeln erfolgte für die Kontextualisierung die artikelweise Sammlung der jeweils aufgeführten Ereignisse und Publikationen. Diese Referenzen wurden ebenfalls über „Comments“ mit den entsprechenden Artikeln verknüpft. So konnten sie für die Kontextanalyse im Überblick ausgewertet, selektiert und nach Ebenen geordnet werden, bevor ihre inhaltliche Erschließung hinsichtlich der enthaltenen Wissensvorräte über Unterstufenschüler erfolgte (s. Kap. 1.2.3.2.3).<sup>78</sup>

Um die im Textkorpus der Zeitschrift gesammelten, die Unterstufenschüler betreffenden Einzelattributionen unter Hinzunahme des Kategoriensystems zweiter Ordnung auszuwerten und zur dominierenden „langue“ zu verdichten, war der ergänzende Einsatz der programmierten Office-Makros vonnöten. Hierzu wurden die aus den Artikeln der Zeitschrift „Die Unterstufe“ zusammengetragenen Wissensvorräte in Anlehnung an die ausgewählten Gruppengrößen und unter zusätzlicher Berücksichtigung der dazugehörigen Untergruppen zunächst einzeln aus Atlas.ti in Microsoft Office Word exportiert und hier anschließend die Zuschreibungen mit Hilfe von Farbmarkierungen den fünf Kategorien des Kategoriensystems zweiter Ordnung zugeordnet (s. Kap. 1.2.3.2.1). Die farblich markierten Attributionen konnten durch dieses Vorgehen sowohl separat als auch im Gesamtzusammenhang mit den Zuschreibungen aus den anderen Kategorien pro Schülergruppe betrachtet werden. Ziel der programmierten Ergänzungssoftware – die v.a. das flexible Ein- und Ausblenden der farblich markierten Textpassagen in verschiedenen Kombinationen ermöglicht – war es, den Zusammenhang zwischen der einzelnen Attribution und den insgesamt durch einen Zeitschriftenartikel vermittelten Wissensvorräten über einen Schüler bzw. eine Schülergruppe zu bewahren und als Referenz immer in die Auswertungen mit einbeziehen zu können. Ergänzend spielte das entwickelte Programm auch bei der Überprüfung der zeitschriftenintern gebildeten Periodisierung eine wichtige Rolle, da es im Sinne einer quantitativen Erweiterung auch Häufigkeitsveränderungen und verschiedene Streuungen in den zu den einzelnen Schülern bzw. Schülergruppen gesammelten Zuschreibungen im diachronen Verlauf errechnet (s. Kap. 1.2.3.2.2; s. Anhang 4.2.4, 4.2.5).

## 1.2.4 Gütekriterien

Im Laufe der Untersuchung wurden die methodischen Einzelschritte fortwährend über die Erhebung von Gütekriterien qualitativer Forschung überprüft und dabei besonders die Aufstellungen von Mayring (2002), Lamnek (2005) und Mayring (2010)<sup>79</sup> berücksichtigt. Die für die Untersuchung eingesetzten Kriterien umfassten im Bereich der Validität insbesondere die argumentative Validierung und die Methodentriangulation, hinsichtlich der Objektivität die emergentistische Objektivität nach Kleinig (1982), die Verfahrensdokumentation und die innere Stimmigkeit sowie zur Gewährleistung der Reliabilität die Berechnung der Retest-Reliabilität unter Berufung auf Krippendorffs  $\alpha$ .

<sup>78</sup> Die eigentliche Analyse der Inhalte der selektierten Kontextquellen erfolgte nicht in Atlas.ti, sondern aufgrund des Überblickscharakters ihrer Erschließung sowie der an dem Vergleich mit den Zeitschrifteninhalten ausgerichteten Orientierung in entsprechend angelegten Übersichtstabellen, die nach Perioden, Kontextebenen und zudem einzelnen Quellen gegliedert waren.

<sup>79</sup> Andere Variationen der Zusammenstellung qualitativer Gütekriterien bspw. nach Reischmann (2003) oder Steinecke (2004) blieben nicht unberücksichtigt, dienten jedoch nicht primär als Orientierung.

Da es sich um ein mehrteiliges Forschungsvorgehen handelt, konnten immer nur einzelne Schritte über die Erhebung von Gütekriterien in ihrer Forschungsqualität abgesichert werden und nie das gesamte Untersuchungsdesign. Neben den bereits genannten Gütekriterien nahm im Rahmen der Untersuchung insbesondere die Nähe zum Gegenstand u.a. nach Mayring (2002) eine übergeordnete Rolle ein. Diese wurde v.a. durch eine saubere Ableitung der Methodik aus den Forschungsfragen und durch die für diesen Zweck zwischengeschaltete methodologische wie wissenschaftstheoretische Fundierung permanent berücksichtigt (s. Kap. 1.2.2, 1.3.1). In erweiterter Perspektive diente die Auseinandersetzung mit dem Kriterium der Validität ebenfalls der Sicherung der Gegenstandsorientiertheit (s.u.).

Bei der Validierung des Forschungsvorgehens stand die regelmäßig durchgeführte argumentative Validierung des jeweils aktuellen Projektstatus im Mittelpunkt (vgl. Lamnek 2005). Im Hinblick auf die Gesamtkonzeption des Projekts und der allgemeinen methodischen Umsetzung erfolgte diese Validierung durch frequentierte Vorträge und anschließende Diskussionen über den jeweils aktuellen Status quo auf Tagungen und in DoktorandInnen-Kolloquien<sup>80</sup> ebenso wie durch den fortwährenden Austausch mit der Dissertationsbetreuerin<sup>81</sup>. Besonders wichtige Etappen des forschungsbezogenen Vorgehens wurden darüber hinaus von separaten Validierungsschritten begleitet. Dies betraf v.a. die Konzeptionalisierung der beiden Kategoriensysteme erster und zweiter Ordnung mit ihren jeweiligen Kodierleitfäden. So stand für die intensive Validierung und die damit verbundene mehrfache Überarbeitung des Kategoriensystems erster Ordnung neben der Dissertationsbetreuerin auch noch eine umfassend eingewiesene studentische Hilfskraft zur Verfügung.<sup>82</sup> Sie überprüfte alle getroffenen Zuordnungen der in den Artikeln auftretenden Kindergruppen zum Kategoriensystem im Programm Atlas.ti einzeln und hinterfragte in diesem Zuge gleichzeitig nochmals die generelle Strukturierung des Kategoriensystems. Auftauchende Diskrepanzen und unterschiedliche Zuordnungen wurden gemeinsam diskutiert und ggf. abgeändert. Die detaillierte Überprüfung der Kategorisierungen mit den entsprechenden Zuordnungen beim Kategoriensystem zweiter Ordnung übernahm die Dissertationsbetreuerin selbst. Sie begutachtete bei ca. 30 Prozent des Materials die einzeln getroffenen Zuordnungen der selektierten Textstellen zu den fünf Kategorien und regte durch kritische Kommentierungen einzelner Entscheidungen Diskussionen wie Überarbeitungen des gesamten Systems an. Insbesondere der für

---

<sup>80</sup> Aus der Vielzahl an Vorträgen über das Projekt sollen hier nur einige genannt werden, obwohl jeder Vortrag mit der jeweils anschließenden Diskussion immer wieder zu wichtigen Weiterentwicklungen geführt hat, da die Untersuchung in ihrer Gesamtanlage jedes Mal aufs Neue kritisch hinterfragt wurde. So fanden Vorträge u.a. im Rahmen folgender Veranstaltungen statt: Während der Forschungskolloquien unter Leitung von Prof. 'in Sabine Andresen (Universität Frankfurt) am 27.06.2012, unter Leitung von Frau Prof. 'in Sabine Reh (DIPF Berlin) am 25.02.2013 und unter Mitwirkung von Prof. Daniel Tröhler (Universität Luxemburg) am 19.03.2013, zudem auf der Nachwuchstagung der HistoKids (9. Forum junger BildungshistorikerInnen) in Berlin am 14.09.2012, der 21. DGfE-Tagung in Nürnberg am 20.09.2012 und der ISCHE 35 in Riga/ Lettland am 24.08.2013.

<sup>81</sup> Hier stellte Professorin Dr. Margarete Götz (Universität Würzburg) eine fortwährend kritische Gesprächspartnerin dar, die in vielen zeitintensiven Gesprächen häufig noch vorhandene Fehlstellen der Untersuchung offenlegte und Verbesserungen anregte.

<sup>82</sup> Durchgeführt wurde diese Überprüfung von Helen Gaßner (Universität Würzburg), die das Projekt als DFG-finanzierte studentische Hilfskraft mehrere Jahre lang intensiv wie kompetent begleitet und viele wertvolle Zuarbeiten durchgeführt hat.

die Untersuchung hochrelevante und ebenso schwierige Schritt der zeitschrifteninternen Periodisierung wurde über die intensive Reflexion mit einzelnen Personen oder Gruppen hinaus durch eine weitere validierende Maßnahme abgesichert. So erfolgte im Sinne einer Methodentriangulation vor der endgültigen Festlegung der letztlich vier Zeitabschnitte eine Auswertung qualitativer und quantitativer Erkenntnisse über diachrone Wandlungsprozesse in den zeitschriftenintern gesammelten Daten. Hierfür kamen programmierte Office-Makros (für Microsoft Word und Excel) zum Einsatz (s. Kap. 1.2.3.3; s. Anhang 4.2.4, 4.2.5) (vgl. Lamnek 2005; Mayring 2010).

Um den Ansprüchen der konstruktivistisch verstandenen emergentistischen Objektivität nach Kleinig (1982) zu genügen, musste das Projekt v.a. der Notwendigkeit nachkommen, den Status der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zu erreichen. Hierfür wurden das Erkenntnisinteresse und der Weg der Erkenntnisgewinnung und -interpretation während des Arbeitsprozesses durch entsprechende Vorträge und Publikationen wie auch mit Bezug auf den Endstatus im Sinne der hier vorliegenden Veröffentlichung immer wieder detailliert geschildert (vgl. Götz, Vogt & Stürmer 2010; Vogt 2012; Vogt, Stöcker & Götz 2014; Vogt & Götz 2014). Besonderes Augenmerk lag hierbei auf dem Ziel, einzelne Schritte intersubjektiv nachvollziehbar auszuformulieren (vgl. Lamnek 2005). Ebenso Beachtung fand die von Mayring (2002) zur Gewährleistung der Objektivität vorgeschlagene Verfahrensdokumentation, die als Fortführung der emergentistischen Objektivität gesehen werden kann und in ebenfalls ausführlicher Form erfolgte. So wurden alle Schritte der Erkenntnisgewinnung, zu denen auch die verschiedenen Entwicklungsstadien der beiden Kategoriensysteme und verschiedene Kodierleitfadenvarianten zählen, entweder in Atlas.ti oder in der ergänzend programmierten Software für Microsoft Office Word dokumentiert und nicht durch die jeweils überarbeiteten Varianten überschrieben. Auf diese Weise blieben die einzelnen Untersuchungs- und Interpretationsstadien und -schritte in nachvollziehbarer Form erhalten. Letztlich zählt zu dieser Orientierung an der emergentistischen Objektivität bzw. Verfahrensdokumentation auch die Notwendigkeit, den Prozess der Erkenntnisgewinnung und -interpretation für den Leser in der vorliegenden Forschungsarbeit in nachvollziehbarer Form festzuhalten. Zu diesem Zweck erfolgte in den Kapiteln 2.1 und 2.2 eine möglichst ausführliche Dokumentation der gewonnenen Daten wie eine in Einzelschritte aufgegliederte, schrittweise Gewinnung der anknüpfenden Interpretationsansätze (s. bspw. Kap. 2.1.1.2, 2.1.2.2 oder 2.2.1.2.1, 2.2.2.2.1) (vgl. Lamnek 2005). Aus Gründen der Umfänglichkeit befinden sich Teile der Datenauswertung – als Grundlage der interpretativen Folgeschritte – im Anhang. Dies betrifft für die Auswertung der Wissensvorräte über Unterstufenschüler in der Zeitschrift die Anhänge 4.2.6 bis 4.2.21 und für die deskriptive Darstellung der kontextualen Erkenntnisse den Anhang 4.2.23 bis 4.2.25. Unter zusätzlicher Referenzierung auf das Kriterium der inneren Stimmigkeit – als weitere Option, Objektivität und zudem die Nähe zum Gegenstand zu gewährleisten – spielten die methodologische und wissenschaftstheoretische Fundierung der Untersuchung sowie die gegenstandstheoretischen Reflexionen eine wichtige Rolle. Erst durch die Auseinandersetzung mit diesen theoretischen Referenzen und deren Passung zueinander, zu den Forschungsfragen und zu den konkreten, praktischen Untersuchungsschritten wurde das Projekt in sich stimmig (vgl. ebd.).

Auch die Erhebung der Reliabilität einzelner Untersuchungsschritte erfolgte mehrfach unter Erstellung von Kontingenzmatrixen und deren Auswertung mit Hilfe des Koeffizienten Krippendorffs  $\alpha$  (vgl. Krippendorff 2004). Dies geschah mit Hilfe von Retest-

Reliabilitätsmessungen jeweils im Abstand von ca. 3 Monaten, die in der Durchführung genauso abliefen wie die in der Literatur zumeist beschriebene Inter-coder-Reliabilitätsmessung (vgl. Lamnek 2005; Mayring 2010). Beurteilungsgrundlage der Erhebung waren der erste und zweite Artikel jedes Zeitschriftenjahrganges und damit ca. 5 Prozent des Gesamtmaterials. Überprüft wurden sowohl das Auffinden der Textstellen in den Artikeln als auch die Verortung der entsprechenden Passagen in den Kategoriensystemen erster und zweiter Ordnung. Hierfür erfolgte zuerst die Bestimmung der Retest-Reliabilität für das Auffinden der einzelnen in den Artikeln auftretenden Schülergruppen und Einzelschüler und dann die Verortung der Fundstellen im Kategoriensystem erster Ordnung. Krippendorffs  $\alpha$  lieferte anhand der Stichprobe hierfür einen Wert von  $r_{\alpha} = .883$ . Inhalt der zweiten Reliabilitätsmessung war das Auffinden einzelner Zuschreibungen zu den verschiedenen Kindergruppen bzw. Einzelschülern in den Zeitschriftenartikeln und die Verortung dieser Attribuierungen im Kategoriensystem zweiter Ordnung. Hier war der Wert mit  $r_{\alpha} = .761$  etwas schlechter. Trotzdem stellen die Ergebnisse der Reliabilitätsmessungen im Allgemeinen zufrieden, da unter Berücksichtigung beider Reliabilitätswerte ein für vorläufige Schlussfolgerungen bzw. Theorien mittlerer Reichweite ausreichend gutes Ergebnis erzielt werden konnte (vgl. Krippendorff 2004; Albert 2009).

## 1.3 Erkenntnisinterpretation

### 1.3.1 Wissenschaftstheoretische Fundierung

Auf epistemologischer Ebene orientiert sich die Untersuchung sowohl am Konstruktivismus, wonach „Wahrnehmung und Erkenntnis ... konstruktive und nicht abbildende Tätigkeiten“ (Glaserfeld 2008, 30) des Menschen darstellen, als auch am „linguistic turn“, der „reality as constituted by language“ (Clark 2004, 125) definiert. Auf dieser Basis erfolgte auf wissenschaftstheoretischer Ebene eine Fundierung des Projektes durch den Sozialkonstruktivismus nach Berger und Luckmann (1980) (vgl. Watzlawick 1981; Rorty 1967). Dieser Ansatz versteht sprachliche Akte prinzipiell als „Objektivat[i]on[en] menschlicher Subjektivität“ (Berger & Luckmann 1980, 37), die als Formen gesellschaftlichen Handelns die Wirklichkeit maßgeblich mit konstruieren.<sup>83</sup> Aus der Perspektive des Sozialkonstruktivismus stellt Sprache das prinzipiell wichtigste Zeichensystem der menschlichen Gesellschaft dar. Im Sinne eines ersten Charakteristikums hat sie neben ihrer Rolle als Mittel zum direkten Ausdruck in „Vis-à-vis-Situationen“ (Berger & Luckmann 1980, 31) gleichzeitig eine transzendierende Macht. Diese Macht resultiert daraus, dass sprachliche Akte die Wirklichkeitssphären überspringen, zur zeit- und raumüberspannenden symbolischen Sprache werden und so auf die Alltagswelt auch jenseits dieser konkreten Vis-à-vis-Situationen Einfluss nehmen können (vgl. Abels 2009). Ein zweites Charakteristikum der Sprache ist nach Berger und Luckmann (1980), dass sie eine in semantischen Feldern gespeicherte gesellschaftliche Konstruktion darstellt, die den Individuen prinzipiell zur Verfügung steht.<sup>84</sup> Aufgrund der gesellschaftlichen Zuteilung von Wissen gilt diese Verfügbarkeit jedoch nicht für die gesamten gesellschaftlich vermittelten Wissensvorräte. Stattdessen besteht der „Zutritt zu einem besonderen Ausschnitt des gesamten Wissensvorrates der Gesellschaft“ (ebd., 81) – und dementsprechend zu einem bestimmten semantischen Feld – teilweise nur in Abhängigkeit von der sozialen Rolle des Individuums (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Untersuchung prägt v.a. die sozialkonstruktivistische Grundannahme des gruppenbezogen geteilten bzw. an eine bestimmte soziale Gruppe vermittelten Wissensvorrates den Blick auf die aus der Zeitschrift „Die Unterstufe“ gewonnenen Attribuierungen über Unterstufenschüler. Sie werden als Teil eines über Medien speziell an die Profession der Unterstufenlehrer transportierten Wissensvorrates und damit als zugehörig zu einem speziellen semantischen Feld gesehen, das sich durch seine transzendierende Macht auf die Interaktion der spezifischen Adressatengruppe in Vis-à-vis-Situationen

<sup>83</sup> Mit der Interpretation der Sprache als wichtigstem Zeichensystem der menschlichen Gesellschaft und damit zentraler Objektivat[i]on orientiert sich der Sozialkonstruktivismus an dem sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vollziehenden „linguistic turn“ (Rorty 1967). Nach dem „linguistic turn“, der maßgeblich durch Wittgenstein (1922) initiiert wurde, ist „Wirklichkeit jenseits von Sprache ... nicht existent oder zumindest un-erreichbar“ (Stierstorfer 2004, 386), da Sprache erst auf die Wirklichkeit bezogene Bedeutungen erzeugt (vgl. auch Rorty 1967; Knoblauch 2005). Sprache hat dementsprechend keine Abbildfunktion, sondern eine aktiv-konstruierende Funktion. Lafont (1999) konkretisiert dies wie folgt:

“Language ‘creates’ or ‘constitutes’ something new, something that could never exist without this creating activity and which therefore cannot be considered independently of it” (ebd., 18f.).

<sup>84</sup> Im Transfer auf die methodologische Basis der Untersuchung besteht gespeicherte Sprache als gesellschaftliche Konstruktion v.a. aus verschiedenen „langues“, zu denen auch die im Projekt erhobene zeitschrifteninterne „langue“ über Unterstufenschüler zählt (s. Kap. 1.2.2) (vgl. u.a. Pocock 1975).



auswirkt. In Verbindung mit dem an Pocock (u.a. 1987a/b) orientierten methodologischen Ansatz der vorliegenden Untersuchung kann dieses semantische Feld als eine Summe von den Unterstufenlehrern zur Verfügung gestellten „langues“ gelten, zu denen auch die Wissensvorräte über Unterstufenschüler und damit die hierzu gehörige „langue“ zählen. Diese prinzipiell transzendenten „Objektivat[ion]en menschlicher Subjektivität“ (Berger & Luckmann 1980, 37) wurden – wie die anderen Feldinhalte auch – u.a. über die Zeitschriftenartikel in Form von konkreten Textpassagen oder „paroles“ über Unterstufenschüler an die Profession weitergegeben bzw. vermittelt. Dadurch beeinflusste dieses semantische Feld mit den ihm zugehörigen Attribuierungen über Unterstufenschüler – gemäß der sozialkonstruktivistischen Perspektive – die „Realitätskonstruktion der Gesellschaft“ (Luhmann 2004, 183) im Allgemeinen sowie die scholarisierte Kindheit im Besonderen. Letzteres geschah v.a. über das aktive Handeln der Unterstufenlehrer auf der Basis ihres Professionswissens, das sie sich anhand der an sie vermittelten Wissensvorräte aneigneten. Jedoch fokussieren Berger und Luckmann (1980) hierbei nicht die Prozesse der Rezeption der vermittelten Wissensvorräte. Demgemäß wurde auch für die Untersuchung selbst nicht geklärt, inwiefern die Profession diese medial über die Zeitschrift „Die Unterstufe“ vermittelten Wissensvorräte aufgenommen und verstanden oder missverstanden hat. Ebenso wenig sind nach sozialkonstruktivistischem Ansatz die Produzenten der sprachlichen Akte von Relevanz und damit im Transfer auf das Projekt die Autoren der Zeitschriftenartikel (vgl. Luhmann 1994; Horster 2005).<sup>85</sup> Diese sozialkonstruktivistisch bedingten Fokussierungen spiegeln sich auch in der Fragerichtung und der Umsetzung des Projektes wider.

### 1.3.2 Schritte der Erkenntnisinterpretation

Im Konkreten basiert die Erkenntnisinterpretation auf fortwährenden Reduktions- und Abstraktionsschritten bezüglich der unter sozialkonstruktivistischer Perspektive betrachteten und interpretierten Wissensvorräte über Unterstufenschüler in Text und Kontext (vgl. Berger & Luckmann 1980). In Referenzierung auf das Gütekriterium der emergen-

<sup>85</sup> Diese Frage nach den Konstruktionsprozessen, die zur Entstehung der in den Artikeln der Zeitschrift „Die Unterstufe“ enthaltenen Zuschreibungen über Unterstufenkinder geführt haben, wird aus wissenschaftstheoretischer Perspektive nicht anvisiert und wäre zudem auch aus untersuchungspragmatischer Perspektive nicht zu beantworten gewesen. Hierfür fehlten zum einen die Archivakten mit den Dokumenten der Zeitschriftenredaktion über Veröffentlichungsprozesse (s. Kap. 1.2.1.2) und zum anderen gaben auch die Zeitschriftenartikel selber durch eine nicht konsequent durchgeführte Benennung von Verfasseramen wie auch beruflicher und lokaler Zugehörigkeit dieser Verfasser keine ausreichenden Auskünfte.

Die Fehlstelle in den Daten mit Bezug auf die einzelnen Artikelautoren war – neben ihrer Relevanz für die wissenschaftstheoretische Basis der Untersuchung – auch richtungsweisend für die methodologischen Überlegungen. Explizit betraf dies Möglichkeiten der Referenzierung auf Skinner (u.a. 1969) als dem anderen bedeutenden Vertreter der „intellectual history“ neben Pocock. Da Skinner jedoch v.a. Absichten und Konventionen anvisiert und damit den Blick stark auf die einzelnen Akteure lenkt, waren seine Ansätze für die Untersuchung nicht fruchtbar (vgl. Hellmuth & Schmidt 2006; Erben 2010). Rosa (1994) bringt diese für die theoretische Grundlage des Projektes bedeutende Differenz zu Pocock wie folgt auf den Punkt:

„Pococks Hauptanliegen ist die Rekonstruktion historischer ‘Sprachen’ oder Paradigmen, in denen sich das ... Denken einer Gemeinschaft vollzieht. Im Unterschied dazu untersucht Skinner vor allem die Manipulation dieser Paradigmen oder (in Skinners Redeweise) ‘Ideologien’ durch einzelne Autoren und die ‘klassischen’ Texte der Ideengeschichte.“ (ebd., 209)

tistischen Objektivität nach Kleining (1982) werden diese Wissensvorräte als Grundlage und Ausgangspunkt der Untersuchung in ausführlicher deskriptiver Form dargestellt, befinden sich jedoch in Teilen im Anhang (s. Anhang 4.2.6-4.2.21, 4.2.23-4.2.25). Nur auf diesem Weg ließen sich einerseits ausgehend von den zusammengetragenen „paroles“ in nachvollziehbarer Weise die zeitschriftenintern periodenweise dominierende „langue“ in ihrem diachronen Wandel erschließen und andererseits diese „langue“ mit dem untersuchungsrelevanten Kontext in Verbindung bringen (vgl. Pocock 1987a; Pocock 1987b). Zentrales Mittel der Erkenntnisinterpretation – mit dem Ziel der schrittweisen Abstrahierung und Konzeptionalisierung der aus den Artikeln extrahierten „paroles“ – war im Untersuchungsverlauf v.a. die Maßnahme der frequentierten Zwischenresümierung. Allgemein nahmen die aufeinander aufbauenden Zwischenresümierungsschritte während der Untersuchung einen immer größeren Teil der Daten gleichzeitig in den Blick. Sie ermöglichten so fortwährend abstraktere und konzeptorientiertere Schlussfolgerungen, die letztlich Erkenntnisse über die zeitschriftenintern gesuchte „langue“ und ihren diachronen Wandel zuließen. Die zugrunde gelegten Kategoriensysteme erster und zweiter Ordnung nahmen in diesem Prozess der Resümierung eine stetig weniger zentrale Stellung ein. Beide Systeme dienten in der Untersuchung v.a. als strukturierter und strukturierender Ausgangspunkt der Erkenntnisgewinnung und -interpretation und damit als wichtige Grundlage weiterführender Resümierungsschritte.

In der Erkenntnisinterpretation der vorliegenden Arbeit bezieht sich die erste Variante der Zwischenresümierung auf die einzelnen Schülergruppen und erfolgt damit gruppenintern sowohl in synchroner Perspektive wie jeweils abschließend auch mit Fokus auf den diachronen Verlauf (s. Kap. 2.1.1 bis 2.1.4). Die entsprechenden Zwischenresümierungsschritte nehmen zentrale Tendenzen wie auch Varianzen in den Blick, die in synchroner Perspektive wie im diachronen Verlauf bereits innerhalb der einzelnen Schülergruppen auftreten (s. Kap. 2.1.1.2, 2.1.2.2, 2.1.3.2, 2.1.4.2). Im Anschluss an diese an die Datenauswertung anknüpfende Interpretation pro Schülergruppe werden die jeweiligen gruppeninternen Erkenntnisse im Sinne einer zweiten Stufe der Zwischenresümierung gruppenübergreifend in ihrer Gesamtheit betrachtet. In synchroner Perspektive orientiert sich diese Analyse an Vergleichen zwischen den Schülergruppen, die pro zeitschrifteninterner Periode zentrale Tendenzen und Varianzen offenlegen (s. Kap. 2.1.5.1). Aus diachroner Perspektive werden diese synchronen Erkenntnisse ergänzt durch die Nachzeichnung ausgewählter Entwicklungslinien, die in den erhobenen Wissensvorräten besonders deutlich hervorgetreten sind (s. Kap. 2.1.5.2). Demnach ergeben sich unter dieser stärker abstrahierten gruppenübergreifenden Perspektive auf die zeitschrifteninternen Erkenntnisse sowohl periodenbezogene synchrone Schlussfolgerungen als auch diachrone Erkenntnisse über Wandlungsprozesse extrahierter thematischer Entwicklungslinien. Als Resultat der fortwährenden Reduktions-, Abstraktions- und Interpretationsschritte fokussiert der dritte Schritt der Zwischenresümierung die Gewinnung der zeitschrifteninternen „langue“ inklusive ihrer Konstanz oder Variabilität (s. Kap. 2.1.5.3).

An die Darstellung der zeitschriftenintern analysierten „langue“ knüpft in der Arbeit ihre nach Ebenen untergliederte Kontextualisierung an (s. Kap. 2.2). Die dazugehörige Erkenntnisinterpretation fußt initial auf einer nach Kontextebenen und Zeitabschnitten unterteilten Darstellung der kontextual vermittelten Wissensvorräte über (Unterstufen-)Schüler, welche sich in Form einer detaillierten Datenauswertung nach unterschiedlichen Kontextebenen im Anhang befindet (s. Anhang 4.2.23-4.2.25). Hierauf aufbauend folgt im



Fließtext der Arbeit pro zeitschrifteninterne Periode die an diese Datenauswertung anschließende erste Stufe der Zwischenresümierung. Sie fokussiert in den Interpretationsergebnissen zuerst pro zeitschrifteninterner Periode in getrennter Form die einzelnen Kontextebenen (s. Kap. 2.2.1.1, 2.2.2.1, 2.2.3.1, 2.2.4.1) und ergänzt diese Darstellung jeweils durch einen kontextebenenübergreifenden Vergleich der einzelnen Ebenen untereinander (s. Kap. 2.2.1.2.1, 2.2.2.2.1, 2.2.3.2.1.). Der zweite Interpretationsschritt knüpft an diese kontextualen Erkenntnisse an und umfasst ihren Abgleich mit der zeitschrifteninternen „langue“ (s. Kap. 2.2.1.2, 2.2.2.2, 2.2.3.2, 2.2.4.2 und Kap. 2.2.1.2.2, 2.2.2.2.2, 2.2.3.2.2, 2.2.4.2.2). Erst diese periodenweise gewonnenen Vergleichsergebnisse lassen in einem dritten Interpretationsschritt die interpretative Analyse zentraler Wechselwirkungen und Abhängigkeitsverhältnisse zwischen textualen und kontextualen Wissensvorräten über Unterstufenschüler in ihrem diachronen Wandel zu (s. Kap. 2.2.5). Die gewonnenen Interpretationsergebnisse bilden zudem die Grundlage für eine darauffolgende Abschlussdiskussion (s. Kap. 3).

Diese hier nur grob skizzierten Schritte der textualen, kontextualen und synthetisierenden Erkenntnisinterpretation inklusive ihres jeweiligen Bezuges zu der Datenauswertung werden zu Beginn der einzelnen Kapitel genauer beschrieben und konkretisiert. An dieser Stelle findet sich auch die Referenzierung auf die in den Abschnitten jeweils beantworteten Forschungsfragen, die sich in ihrer Fragerichtung durchgehend an der wissenschaftstheoretischen Projektfundierung orientieren (s. Kap. 1.3.1).



## 2 Darstellung und Interpretation der gewonnenen Erkenntnisse

## 2.1 Wissensvorräte über Unterstufenschüler

Kapitel 2.1 befasst sich im Überblick mit der Erschließung der durch die Zeitschrift „Die Unterstufe“ an die Profession der Unterstufenlehrer vermittelten Wissensvorräte über Schulkinder der Unterstufe. Diese Erschließung betrifft gemäß der Anlage des Projektes sowohl die Erkenntnisse zum Referenzcode „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (s. Kap. 2.1.1), der die generellen Zuschreibungen zu den Schülern beinhaltet, als auch die Darstellung und Interpretation der Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“ (s. Kap. 2.1.2), „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ (s. Kap. 2.1.3) und „Einzelne Unterstufenschüler“ (s. Kap. 2.1.4) (ergänzend s. Kap. 1.2.3.2.1; s. Anhang 4.2.3), die aus dem Kategoriensystem erster Ordnung ebenfalls ausgewählt wurden. Im Zuge der Untersuchung nahm der Referenzcode eine Schlüsselrolle ein, da er neben seiner generellen inhaltlichen Ergiebigkeit auch wichtige Hinweise für die zeitschrifteninterne Periodisierung lieferte (s. Kap. 1.2.3.2.2). Deshalb erfolgte die Datenauswertung hier initial auch pro Zeitschriftenjahrgang und nicht wie bei den Vergleichscodes pro zeitschrifteninterner Periode.<sup>86</sup>

Analyse- wie in der Folge auch darstellungsleitend war in allen vier Schülergruppen neben der Orientierung an den festgelegten Zeitabschnitten die Referenzierung auf die fünf Grobkategorien des Kategoriensystems zweiter Ordnung (s. Kap. 1.2.3.2.1). Diese Referenzierung zeigt sich v.a. im Anhang 4.2.6 bis 4.2.21, der pro Schülergruppe eine strukturiert zusammengefasste, trotzdem detaillierte Darstellung der aus der Zeitschrift gewonnenen Wissensvorräte über Unterstufenschüler enthält. Damit liefert die Datenauswertung im Anhang die Basis für alle weiteren Interpretationsschritte, die sich in den Kapiteln 2.1.1 bis einschließlich 2.1.4 befinden. Sie beinhalten eine konsequent aus den analysierten Zeitschriftenartikeln abgeleitete, periodenweise resümierende Betrachtung der vermittelten Wissensvorräte innerhalb der einzelnen Schüler- bzw. Codegruppen in ihrer synchronen Breite wie auch in ihrer diachronen Entwicklung und beantworten damit die erste der insgesamt drei Teilforschungsfragen des Projektes (s. Kap. 1.1.2):

1. Welche Wissensvorräte über Schulkinder der Unterstufe werden in synchroner Breite und im diachronen Verlauf im ausgewählten Analysematerial an die Profession vermittelt?

Das Unterkapitel 2.1.5 befasst sich in Bezugnahme auf die Erkenntnisse aus den Kapiteln 2.1.1 bis 2.1.4 mit den Charakteristika und inhaltlichen Wandlungsprozessen der vermittelten Wissensvorräte über die einzelnen Codes (Referenzcode sowie Vergleich-

---

<sup>86</sup> Diese zeitschrifteninternen Perioden basieren auf Erkenntnissen bezüglich des Referenzcodes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ und bewegen sich damit auf dem Niveau der analysierten Zeitschriftenartikel der Zeitschrift „Die Unterstufe“, ohne historisch-gesellschaftliche Kontextereignisse zu berücksichtigen. Vor ihrer endgültigen Festlegung erfolgte ein Abgleich mit Tendenzen und Brüchen in den anderen drei ausgewählten Schülergruppen wie zudem mit quantitativen Auswertungsergebnissen (s. Kap. 1.2.3.2.2; s. Anhang 4.2.4, 4.2.5). Um die so gewonnene Periodisierung zusätzlich abzusichern, wurden die Phasen in einer argumentativen Validierung mit mehreren Wissenschaftlern verschiedener Fachrichtungen diskutiert (s. Kap. 1.2.4).

Mit Blick auf den konkreten Verlauf der Untersuchung wurden zunächst die Referenzcodes pro Zeitschriftenjahrgang analysiert und dabei auch die Vergleichscodes gesichtet. Erst danach erfolgte die Festsetzung der vier Zeitabschnitte. In der vorliegenden Darstellung werden die zeitschrifteninternen Perioden aus Gründen der besseren Lesbarkeit jedoch bereits vorweggenommen und dienen bei der gesamten Datenauswertung und Interpretation von vornherein als zeitliches Rahmenmodell.

scores) hinweg und schildert gruppenübergreifend synchrone Varianzen und diachrone Entwicklungsverläufe (s. Kap. 2.1.5.1, 2.1.5.2). Hierauf folgt eine finale Bewertung der vermittelten Wissensvorräte über Schulkinder der Unterstufe hinsichtlich der Existenz einer zugrunde liegenden dominierenden „langue“ (s. Kap. 2.1.5.3) (ergänzend s. Kap. 1.2.2). Dieses umfassende Abschlussresümee im Kapitel 2.1.5 über die an die Profession in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ vermittelten Wissensvorräte über Unterstufenschüler beantwortet die zweite projektbezogene Teilforschungsfrage (s. Kap. 1.1.2):

2. Welche dominierende „langue“<sup>87</sup> liegt den im ausgewählten Analysematerial vermittelten Wissensvorräten über Schulkinder der Unterstufe zugrunde?

Um die Herkunft der einzelnen Zuschreibungen über Unterstufenschüler als Datengrundlage der zeitschrifteninternen „langue“-Gewinnung nachvollziehen zu können, wurde ein Kurzbelegsystem konzipiert, das jenseits der zu den Zeitschriftenartikeln häufiger fehlenden Autorennamen eine direkte Zuordnung der Einzelartikel zu den einzelnen Heftausgaben ermöglicht.<sup>88</sup> Eine Übersicht über alle Zeitschriftenartikel und die entsprechenden Kurzbelege findet sich im Quellenverzeichnis zum Textkorpus „Die Unterstufe“ (s. 4.1.1). Des Weiteren orientiert sich die folgende Darstellung der erhobenen Wissensvorräte über Unterstufenschüler an den in der DDR verwendeten und damit perspektivisch formulierten Begrifflichkeiten (bspw. Feinde des Arbeiter-und-Bauern-Staates, Sowjetpatriotismus, bürgerliche Pädagogen). Diese Termini wurden angesichts der methodologischen Grundlage des Projektes mit der Fokussierung auf in der Zeitschrift „paroles“ beibehalten, jedoch aus Gründen der Leserfreundlichkeit trotzdem nicht durchweg als direkte Zitate gekennzeichnet (vgl. u.a. Pocock 1972).

## 2.1.1 Gesamtgruppe der Unterstufenschüler

Die zum Referenzcode zählenden Wissensvorräte über die „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“<sup>89</sup> beziehen sich auf Zuschreibungen, die weder schülergruppen- noch individualspezifisch sind. Sie betreffen vermittelte Pauschalvorstellungen über die Unterstufenschüler im Generellen. Der Darstellung der aus dieser Schülergruppe gewonnenen Erkenntnisse liegt folgende Struktur zugrunde: Zunächst erfolgt die synchrone und bereits abstrahierte Zusammenschau der Wissensvorräte, die pro zeitschrifteninterner Periode an die Unterstufenlehrer vermittelt wurden (s. Kap. 2.1.1.1). Diese orientiert sich an den fünf Grobkategorien aus dem Kategoriensystem zweiter Ordnung<sup>90</sup> sowie an der prinzi-

<sup>87</sup> Ausführungen zur Begrifflichkeit der methodologisch relevanten Begrifflichkeit der „langue“ finden sich im Kapitel 1.2.2.

<sup>88</sup> Die Referenzierung auf die Artikeltitel als Datenquellen erfolgt durch ein Benennungssystem, das im Rahmen der Arbeit mit der QDA-Software Atlas.ti entwickelt wurde. Die erste Zahl benennt den Zeitschriftenjahrgang, die zweite die Heftnummer und die dritte die Nummer des Artikels in dem entsprechenden Heft der Zeitschrift „Die Unterstufe“, wobei hierfür nur die analysierten Artikel von Relevanz sind. Die genauen Angaben zu den Artikeln sind über die Kurzbelege der Übersicht sind dem Quellenverzeichnis Textkorpus „Die Unterstufe“ zu entnehmen (s. Quellenverzeichnis Textkorpus „Die Unterstufe“ 4.1.1).

<sup>89</sup> Diese Auswertungen beziehen sich innerhalb des in Atlas.ti entwickelten Kategoriensystems erster Ordnung auf den Referenzcode „2.1.1.1.1 Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (s. Kap. 1.2.3.2.1; s. Anhang 4.2.3).

<sup>90</sup> Die fünf Grobkategorien aus dem Kategoriensystem zweiter Ordnung umfassen die „kognitive“, die „emotional-volitiv“ und die „handelnde“ Auseinandersetzung der Schüler mit sich und der Umwelt sowie die „physische Verfasstheit“ und die „Persönlichkeitsverfassung“ (s. Kap. 1.2.3.2.1).

piellen Differenz zwischen realen und idealen Zuschreibungen, die sich induktiv aus den Daten ergeben hat (s. Kap.1.2.3.1.2, 1.2.3.2.1).<sup>91</sup> Zudem baut die periodenweise Zusammenschau jeweils auf einer detaillierten, an den einzelnen Zeitschriftenjahrgängen orientierten Betrachtung der Attribuierungen über die Unterstufenschüler im Allgemeinen auf. Diese findet sich im Anhang 4.2.6 bis 4.2.9 und ist durch frequentierte Verweise konsequent mit dem Haupttext verknüpft. An die synchrone periodenweise Betrachtung der zum Referenzcode gewonnenen Wissensvorräte über Unterstufenschüler im Generellen schließt die Reflexion des diachronen Wandels zentraler Tendenzen zwischen den einzelnen zeitschrifteninternen Perioden an (s. Kap. 2.1.1.2). Dieses Resümee basiert auf diachronen Vergleichen zwischen den vier festgelegten Zeitabschnitten und enthält zudem die bis dahin noch nicht erfolgte synchrone Zusammenführung von Real- und Idealattributionen.

### 2.1.1.1 Synchrone Betrachtung

#### A. Schwerpunkte und Tendenzen in den Jahren 1954 bis 1957

Im Anhang 4.2.6 werden die Zuschreibungen zur „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ für die Jahre 1954 bis 1957 deskriptiv dargestellt. Sie sind nach Zeitschriftenjahrgängen untergliedert und resümieren jeden Jahrgang in einem kurzen Zwischenfazit. An diese ausführliche Darstellung schließt die im Folgenden aufgeführte interpretative Auseinandersetzung mit den in der ersten zeitschrifteninternen Periode herausgearbeiteten Wissensvorräten über die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler an. Im Allgemeinen zeichnen sich diese Wissensvorräte in der ersten zeitschrifteninternen Periode durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem unterrichtlichen Lernen der Schüler aus. Dieses wird v.a. durch Realattributionen beschrieben und teilweise mit relativ unspezifischen Lernzielen im Sinne anknüpfender Ideale ergänzt.

In Hinblick auf die realen Attribuierungen in der ersten zeitschrifteninternen Periode sind die Schüler im kognitiven Bereich prinzipiell durchaus lernfähig (vgl. u.a. 1957-01-03). Der Lernfähigkeit stehen jedoch fortwährend bestimmte Lerneinschränkungen gegenüber, die sich pro Zeitschriftenjahrgang mit differierenden Schwerpunkten auf unterschiedliche Bereiche der kindlichen Persönlichkeit beziehen.<sup>92</sup> Dabei stellen diese Lerneinschränkungen keine prekären, sofort zu behebenden Defizite dar, sondern haben eher den Status alterstypischer und damit wenig kritischer Eigenheiten. Im emotional-volitiven Bereich steht in allen Zeitschriftenjahrgängen die Empfänglichkeit der Kinder für bestimmte Einflussfaktoren im Mittelpunkt, die ihren Lernprozess begünstigen.<sup>93</sup> In

<sup>91</sup> Reale Zuschreibungen sind solche, die die Unterstufenschüler in ihrer Gegenwart beschreiben und den Status des faktisch Gültigen einnehmen (Ist-Zuschreibungen). Ideale Attribuierungen betreffen hingegen Wunschvorstellungen über kindliche Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen (Soll-Zuschreibungen).

<sup>92</sup> Im Jahr 1954, 1956 und 1957 bewegen sich diese Lerneinschränkungen v.a. auf kognitiver Ebene und betreffen bspw. die noch unklaren kindlichen Vorstellungen (vgl. u.a. 1954-02-02) oder ihre kurze Aufmerksamkeitsspanne (vgl. u.a. 1956-04-01). 1955 findet hingegen eher der emotional-volitiver Bereich Beachtung, da auch die natürlichen Bedürfnisse der Kinder, wie ihr Wunsch zu spielen (vgl. u.a. 1955-04-03), Lernprozesse einschränken können. Zudem steht das unterrichtsinterne Handeln einem Lernerfolg gelegentlich im Weg, wie die Ausführungen im Jahr 1957 zum Schwatzen und anderweitig unerwünschten kindlichen Aktivitäten belegen (vgl. u.a. 1957-01-03).

<sup>93</sup> Hierzu zählen 1954 v.a. die prinzipielle Beeinflussbarkeit der Schüler durch den Lehrer (vgl. u.a. 1954-06-01), 1955 der von ihnen empfundene Ansporn durch eine angemessene Leistungsbeurteilung (vgl. u.a.

Orientierung an diesem Fokus auf den schulischen Lernprozess und seinen kognitiven sowie emotional-volitiven Bedingungsfaktoren werden mit Ausnahme des Jahres 1957 im handlungsbezogenen Bereich unterrichtsinterne Lernhandlungen der Schüler geschildert, die im Allgemeinen die Festigung des erworbenen Wissens behandeln.<sup>94</sup> Hinzu kommt mit generalisiertem Bezug ab 1955 die Betonung der interindividuellen Differenzen zwischen den Schülern, die neben den alterstypischen Eigenheiten den Lernprozess ebenfalls beeinflussen (vgl. u.a. 1955-09-02; 1955-11-02). Jenseits dieser zentralen Fokussierung auf die Schüler als Lernwesen werden nur selten weitere Zuschreibungen wie bspw. ihre Darstellung als spielende Kinder<sup>95</sup> erwähnt.

Die als Ideale an die Profession vermittelten Wissensvorräte zeigen die Unterstufenschüler in zwei verschiedenen Rollen. Die erste Rolle betrifft ihren unterrichtsbezogenen Einsatz. Die dazugehörigen Idealattribuierungen beschreiben konstant bis 1956 v.a. Schüler, die im kognitiven Bereich auf abstraktem Niveau qualitativ hochwertiges Lernwissen erwerben (vgl. u.a. 1955-01-01). Dieses wird aber lediglich vereinzelt durch die inhaltliche Referenzierung auf bestimmte Fachbereiche konkretisiert und meistoberflächlich dargestellt.<sup>96</sup> Erreichen sollen die Schüler das v.a. qualitativ hochwertige Wissen auf emotional-volitiver Ebene durch eine positive Lerneinstellung<sup>97</sup> und durch ihr Streben nach allseitiger Bildung. Teilweise ganz allgemein aufgeführt oder im Konkreten exemplarisch benannt resultieren aus dieser Lerneinstellung im Bereich der schülerseitigen Handlungen entsprechende lernprozessbezogene Tätigkeiten (vgl. u.a. 1955-07-01; 1956-04-01). Diese umfassen über die Jahre der ersten zeitschrifteninternen Periode hinweg und insbesondere im Jahr 1957 unterschiedliche Aktivitätenschwerpunkte.<sup>98</sup> Zwar werden durch die Idealattribuierungen durchaus hohe Anforderungen an die Unterstufenschüler in ihrer unterrichtsbezogenen Rolle gestellt. Diese bewegen sich jedoch auf einem teilweise sehr abstrakten, unkonkreten Niveau und weisen keine konstanten inhaltlichen Fokussierungen auf bestimmte Lerninhalte oder Aktivitäten auf. Auch den zweiten an die Profession als ideal vermittelten Komplex an Wissensvorräten, der die Schüler im gesellschaftsbezogenen Zusammenhang betrachtet, zeichnet tendenziell ein geringer Veranschaulichungsgrad aus. Diese Rolle der Schüler ist in der ersten zeitschrifteninternen Periode jedoch nur in den ersten drei Zeitschriftenjahrgängen präsent. Im kognitiven Bereich sollen sich die Schüler in Jahren 1955 und 1956 Wissensstoffe aneignen, welche direkt ihre Handlungsmöglichkeiten im Bedingungsgefüge der staatli-

---

1955-06-01), 1956 ihr Bedürfnis nach einer ausreichend anspruchsvollen Leistungsforderung (vgl. u.a. 1956-06-02) und 1957 erneut der Aspekt der Beeinflussbarkeit, in diesem Zeitschriftenjahrgang durch Lehrer und Eltern (vgl. u.a. 1957-06-02).

<sup>94</sup> Diese Festigung erfolgt bspw. durch Üben oder gegenseitiges Kontrollieren (vgl. u.a. 1954-12-05; 1955-01-01).

<sup>95</sup> So spielen die Kinder bspw. im Jahr 1955 mit Puppen, Holzfiguren und Haustieren (vgl. u.a. 1955-04-03; 1955-07-01; 1955-08-03; 1955-09-02).

<sup>96</sup> Im gegebenen Falle geschieht dies v.a. im musischen bzw. künstlerischen Bereich (vgl. u.a. 1954-03-02; 1956-04-01) und 1957 zudem massiv auch im Bereich der Verkehrserziehung (vgl. u.a. 1957-05-04).

<sup>97</sup> Zusammen mit der nötigen positiven Lerneinstellung sollen die Unterstufenschüler teilweise weitere Eigenschaften und Überzeugungen wie Lerneifer, Disziplin oder Lernwille aufweisen (vgl. u.a. 1954-04-01; 1956-10-01).

<sup>98</sup> Schwerpunktthemen beziehen sich auf verschiedenste Aspekte wie 1954 die Herausbildung einer deutlich lesbaren Handschrift (vgl. 1954-01-03; 1954-04-01; 1954-06-01), 1955 und 1956 das selbsttätige Agieren der Schüler (vgl. u.a. 1955-01-01) oder 1957 Übungen zum konkreten Verhalten im Straßenverkehr (vgl. u.a. 1957-05-04).



chen und gesellschaftlichen Verfasstheit der DDR betreffen.<sup>99</sup> Noch konkreter wird der Wunsch nach der direkten Verbundenheit der Schüler mit dem Staat auf emotional-volitativer Ebene. Hier steht im ersten bis dritten Zeitschriftenjahrgang 1954 bis 1956 konstant die Forderung nach der Entwicklung von kindlicher Heimatliebe und von einem damit verbundenen Patriotismus im Mittelpunkt (vgl. u.a. 1954-01-01; 1955-07-01).<sup>100</sup> Des Weiteren sollen bei den Kindern aus dieser Heimatliebe im handlungsbezogenen Bereich praktisch-nützliche Tätigkeiten resultieren, die dem Aufbau und der Festigung der Deutschen Demokratischen Republik dienen, jedoch nicht näher konkretisiert werden (vgl. 1954-01-01; 1954-04-01; 1954-06-01; 1955-03-02). In einer kurzen Verhältnisbestimmung zwischen der unterrichts- und der gesellschaftsbezogenen Rolle der Schüler innerhalb der idealen, an die Lehrer vermittelten Wissensvorräte muss ergänzend hinzugefügt werden, dass diese beiden Rollen nicht unabhängig nebeneinander stehen. Sie weisen sowohl im Bereich der schülerseitigen Handlungen<sup>101</sup> als auch insbesondere der generalisierten Zuschreibungen Schnittmengen auf. So fordern die generalisierten Attribuierungen in unterschiedlichen Formulierungsvarianten den Wunsch nach einem befähigten Staatsbürger für den Aufbau des Arbeiter-und-Bauern-Staates (vgl. u.a. 1954-12-02; 1957-05-03; 1957-10-01), der jedoch zumindest im dritten Zeitschriftenjahrgang 1956 zudem ein hohes Bildungsniveau entwickeln soll (vgl. 1956-04-01). Darüber hinaus wird der Schulbesuch selber auch als eine von der Gesellschaft an die Unterstufenschüler herangetragene Aufgabe dargestellt (vgl. ebd.).

### *B. Schwerpunkte und Tendenzen in den Jahren 1958 bis 1959*

In Hinblick auf die deskriptive Darstellung der Zeitschriftenjahrgänge 1958 und 1959 im Anhang 4.2.7 fällt das Resümee relativ eindeutig aus. Sowohl die als real als auch als ideal an die Profession vermittelten Wissensvorräte weisen keine großen Varianzen zwischen und auch innerhalb der betreffenden Zeitschriftenjahrgänge auf. Prinzipiell stellen die Realattribuierungen die Schüler in ihrer unterrichtlichen, teilweise defizitären Gegenwart dar und verknüpfen diese Perspektive mit gesellschaftsbezogenen Idealzuschreibungen.

So fokussieren die als real vermittelten Wissensvorräte über Unterstufenschüler im Hinblick auf die unterrichtsbezogene Rolle der Kinder im kognitiven Bereich bestimmte Mängel.<sup>102</sup> Diese schränken auch die schülerseitige Verständnisfähigkeit für abstrakte sozialismusbezogene Inhalte ein und stehen damit im direkten Zusammenhang mit dem Verhältnis zwischen Kindern und sozialistischer Gesellschaft (vgl. u.a. 1958-08-02; 1959-07-02). Kompensierbar sind derartige kognitive Mängel durch Erkenntnisse, die

<sup>99</sup> Dies betrifft bspw. Kenntnisse über Produktionszusammenhänge oder Tätigkeiten mit patriotischem Charakter (vgl. u.a. 1955-03-02; 1956-04-01).

<sup>100</sup> Differenzen zeigen sich bei der Forderung nach der Entwicklung von Heimatliebe jedoch in den konkretisierenden Ausführungen. 1954 und 1955 soll sich die Heimatliebe noch aus der Liebe zur Familie heraus entwickeln, wohingegen 1956 – in Form einer Distanzierung vom familiären Kontext – die Kontakte zu den Werktätigen den ausschlaggebenden Faktor darstellen (vgl. u.a. 1954-06-01; 1955-07-04; 1956-04-01; 1956-06-02).

<sup>101</sup> So sollen bspw. 1955 die schulischen und praktischen Tätigkeiten der Schüler in enger Verbindung zueinander stehen, damit sie auf diesem Wege technisch-praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben (vgl. u.a. 1955-03-02).

<sup>102</sup> Zu den vorhandenen Mängeln zählen u.a. solche in der geistigen Fassungskraft und den Denkprozessen der Schüler (vgl. u.a. 1958-01-03; 1959-03-04).

auf direkter Anschauung in der umgebenden sozialistischen Heimat basieren. Bei derartigen Erlebnissen im sozialistischen System weisen die Unterstufenschüler eine gute Beobachtungs- und hohe Aufnahmefähigkeit auf (vgl. u.a. 1958-01-02; 1959-09-02).<sup>103</sup> Im emotional-volitiven Bereich spielen auch einige negative<sup>104</sup>, jedoch v.a. positive Einflussfaktoren auf die Gesamtentwicklung der Kinder sowie auf die ihrer (sozialistischen) Persönlichkeit im Speziellen eine große Rolle. Derartige Faktoren wie die Freude der Schüler an ihrer Republik stehen – in Parallelität zur kognitiven Ebene – über gesellschaftsbezogene Tätigkeiten erneut häufig in direktem Bezug zur kindlichen sozialistischen Heimat. Zudem entspricht die Durchführung derartiger Arbeiten vom Grunde auf dem prinzipiellen Hang und Streben der Kinder nach (gesellschaftsbezogener) Aktivität (vgl. u.a. 1958-01-02; 1959-09-03). Im Kontrast zu ihrer kognitiven Aufnahmefähigkeit bei aktiven Erlebnissen in der Heimat und zu ihrem emotional-volitiven Streben nach eigener Arbeit stehen die Zuschreibungen auf handlungsbezogener und physischer Ebene. Hier leiden die Unterstufenschüler unter häufigen Aufenthalten im Klassenzimmer.<sup>105</sup> Auch bei den generalisierten Zuschreibungen macht sich diese Einschränkung der Schüler in ihren Aktivitäten auf das eigene Klassenzimmer negativ bemerkbar.<sup>106</sup> Allgemein kann die relativ einheitliche Tendenz der als real vermittelten Wissensvorräte wie folgt zusammengefasst werden: Alle geschilderten Mängel der Kinder wie auch teilweise ihre positiven Persönlichkeitsmerkmale liefern letztlich Begründungen für die schülerseitig begründete Notwendigkeit, den Unterricht mit der Praxis und der gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeit zu verbinden (vgl. 1958-08-02; 1959-03-03).

Hinsichtlich der als ideal an die Profession vermittelten Wissensvorräte über die Unterstufenschüler finden sich im fünften und sechsten Zeitschriftenjahrgang 1958 und 1959 primär Zuschreibungen, die die gesellschaftsbezogene Rolle der Schüler betreffen und in bestimmten Kombinationen immer wieder auftreten. Unterrichtsintern als rein Lernende dargestellt werden die Kinder hingegen kaum.<sup>107</sup> Die Bezugnahme auf gesellschaftliche Ideale betrifft im kognitiven Bereich v.a. die Idee des dialektisch-materialistischen Weltbildes, das innerhalb des Jahres 1958 häufig durch Beispiele

<sup>103</sup> Über die direkten Anschauungen und Erlebnisse können die Schüler klare Vorstellungen über bestimmte, bspw. den sozialistischen Aufbau oder die sozialistische Produktion betreffende Lerninhalte gewinnen (vgl. u.a. 1958-09-02; 1959-07-02; 1959-09-02).

<sup>104</sup> Negative, jedoch eher randständig behandelte Auswirkungen haben v.a. Eltern, die durch ihr Handeln und Verhalten den Intentionen der Schule entgegenwirken (vgl. u.a. 1958-08-02).

<sup>105</sup> So zwingt der Aufenthalt primär in Klassenzimmern die Schüler in eine verharrende Haltung, beschränkt ihre Aktivitäten (vgl. u.a. 1958-08-02, 1959-02-03) und führt auf physischer Ebene darüber hinaus zu Schäden durch das lange Sitzen (vgl. u.a. 1958-06-03).

<sup>106</sup> Auf generalisierter Ebene wird den Schülern eine Gesellschaftsabstinenz wie zudem eine Überforderung bei der Bewältigung der Lehrplanvorgaben zugeschrieben (vgl. 1959-02-01).

<sup>107</sup> Mit Blick auf die in der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode 1954 bis 1957 detailliert dargestellte Rolle des unterrichtsintern lernenden Schülers, der mit Hilfe der passenden Lerneinstellungen und Lernhandlungen hohe Leistungen erbringt, finden sich den Jahren 1958 und 1959 kaum entsprechende Attribuierungen. So beschränken sich die diesbezüglichen Zuschreibungen 1958 bereits auf die im emotional-volitiven Bereich relativ häufig geforderte Freude am Unterricht und an der eigenen Leistung (vgl. u.a. 1958-02-02; 1958-11-02). Hinzu kommt die gelegentliche Erwähnung einzelner unterrichtsinthener Lernaktivitäten (vgl. u.a. 1958-02-02) auf handlungsbezogener Ebene. Folglich wird diese mögliche Rolle der Unterstufenschüler in der zweiten zeitschrifteninternen Periode als kaum bis nicht mehr existent wahrgenommen.

konkretisiert<sup>108</sup> und 1959 definitorisch festgelegt wird. Hinzu kommt die Forderung, einen polytechnischen Gesichtskreis zu entwickeln, der das dialektisch-materialistische Weltbild ergänzen soll.<sup>109</sup> Die Aneignung dieses Weltbildes und des damit verbundenen Lernwissens erfolgt idealerweise über Beobachtungen in und Erfahrungen der Kinder mit der Natur und der Praxis des sozialistischen Aufbaus (vgl. u.a. 1958-12-04; 1959-08-02). Im emotional-volitiven Bereich steht das Streben nach der Herausbildung einer sozialistischen (Arbeits-)Moral im Mittelpunkt. Für ihren Erwerb sollen sich die Kinder bestimmte, spezifisch auf sozialistische Ideale bezogene Einstellungen und Überzeugungen<sup>110</sup> wie allgemein ideale Charaktereigenschaften<sup>111</sup> aneignen. Ergänzt werden diese klaren kognitiven und emotional-volitiven Zielvorgaben auf handlungsbezogener Ebene durch die von den Schülern zu entwickelnden sozialistischen Verhaltensweisen inklusive der damit zusammenhängenden Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie konkretisieren sich v.a. in gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeiten. Derartige Aktivitäten sollen im Allgemeinen dem Aufbau des Sozialismus dienen (vgl. u.a. 1958-07-02; 1959-02-01; 1959-11-01) und betreffen in den konkreten Beispielen sowohl den gesellschaftsbezogenen wie den schulischen Bereich.<sup>112</sup> Sie sollen generell in der Verbindung zwischen Unterricht und gesellschaftlicher Praxis stattfinden (vgl. 1958-10-01; 1959-02-01). Auf generalisierter Ebene basieren die Attribulierungen der einzelnen Persönlichkeitsbereiche auf der Idee des überzeugten, begeisterten Sozialisten. Diesen kennzeichnet v.a. ein hohes sozialistisches Bewusstsein und eine hervorragende polytechnische Allgemeinbildung (vgl. 1958-05-01; 1958-08-02; 1959-02-03).

### *C. Schwerpunkte und Tendenzen in den Jahren 1960 bis 1961*

Bei einer interpretativen Betrachtung der dritten zeitschrifteninternen Periode 1960 bis 1961 auf Basis der im Anhang 4.2.8 befindlichen Datenauswertung zeichnen sich nur bedingt einheitliche Tendenzen bei den als Ideale über die Unterstufenschüler an die Profession vermittelten Wissensvorräte ab. Sie orientierten sich in Teilen an neu aufkommenden Grundideen<sup>113</sup> und weisen neben weiterhin relevanten gesellschaftsbezoge-

<sup>108</sup> Insbesondere die Überlegenheit des Sozialismus als Staatsform oder die Einsatzmöglichkeiten der Schüler innerhalb dieser Staatsform bilden den Bezugsrahmen für die beispielhaft benannten Lerninhalte (vgl. u.a. 1958-11-04; 1958-12-02).

<sup>109</sup> 1959 folgt in Form einer Ergänzung und weiteren Spezifizierung nochmals eine definitorische Unterteilung der Idee des dialektisch-materialistischen Weltbildes. Dieses bezieht sich einerseits auf eine eher wissenschaftliche Weltanschauung, die die sozialistischen Ideale wiedergibt, sich jedoch nicht direkt auf den sozialistischen Staat bezieht. Andererseits zählt zu dieser Weltanschauung in Erweiterung auch die Idee eines polytechnischen Gesichtskreises, der direkt die sozialistische Produktion betrifft (vgl. u.a. 1959-02-05; 1959-05-01).

<sup>110</sup> Im emotional-volitiven Bereich steht als zentrale Forderung die Entwicklung der sozialistischen (Arbeits-)Moral im Mittelpunkt. Sie wird in der zweiten zeitschrifteninternen Periode ebenfalls durch bestimmte Grunddeterminanten umrissen, wie bspw. durch ein stärkeres Verantwortlichkeitsgefühl für den Staat oder 1958 auch durch den Hass gegen die Feinde (vgl. u.a. 1958-10-01; 1958-12-01; 1959-03-03).

<sup>111</sup> Neben den direkt auf den Sozialismus bezogenen Idealen umfassen die geschilderten Moralvorstellungen zudem generell wünschenswerte Charaktereigenschaften wie Mut, Gehorsam, Disziplin und Ordnung (vgl. u.a. 1958-04-03; 1959-02-02).

<sup>112</sup> Wünschenswerte Konkretisierungen bestimmter gesellschaftlich-nützlicher Aktivitäten erfolgen sowohl mit lokalem Bezug auf den gesellschaftlichen Raum im Allgemeinen (bspw. in der LPG oder im Dorf) (vgl. u.a. 1958-11-02; 1959-02-03) als auch auf das Schulgelände im Speziellen (bspw. Pflegearbeiten im Schulgarten) (vgl. u.a. 1958-01-02; 1959-07-02).

<sup>113</sup> Diese Grundideen beziehen sich v.a. auf die ideale Entwicklung von Mitverantwortung und Kollektivität (vgl. 1960-05-03; 1960-06-01; 1961-05-04; 1961-06-04; 1961-08-01; 1961-09-01).

nen Attribuierungen eine erneut aufkommende Benennung unterrichtsbezogener Ideale auf. Die Realattributionen betreffen durchweg die unterrichtliche Situation der Schüler, implizieren hierbei aber in Teilen deutliche thematische Varianzen.

Noch mit relativ einheitlicher Orientierung stehen im kognitiven Bereich bei den als real über die Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräten bestimmte Mängel der Schüler im Mittelpunkt, die sich allerdings nicht mehr explizit negativ v.a. auf die Aneignung ausgewählter Lerninhalte auswirken.<sup>114</sup> Kompensierbar sind diese kindlichen Mängel durch die direkte bzw. ab 1960 durch die heimatkundliche Anschauung. Diese bezieht sich auf einen prinzipiell erweiterten Erfahrungsraum der Schüler auch jenseits eines engen Fokus auf das sozialistische System.<sup>115</sup> Im emotional-volitiven Bereich weisen die Schüler im Positiven v.a. leistungsförderliche Grundhaltungen auf, zu denen ihre Vorliebe für Aktivität zählt. Entsprechende Tätigkeiten stehen dabei aber nicht in Verbindung mit gesellschaftlich-nützlichem Engagement (vgl. u.a. 1960-07-02; 1961-05-05). Zudem finden 1961 eine Reihe negativer kindlicher Charaktereigenschaften Erwähnung, welche die Lernprozesse der Kinder dezidiert behindern.<sup>116</sup> Auf handlungsbezogener Ebene werden 1960 wie in den Vorjahren v.a. die positiven Effekte eigenständigen Handelns für die Schüler betont (vgl. u.a. 1960-06-02). Dahingegen sind 1961 ergänzend zu ausgewählt benannten Aktivitäten in der Heimat häufig Mängel im Bereich des Benehmens und der Beherrschung von Grundfertigkeiten von Relevanz (vgl. 1961-01-04; 1961-03-01). Auch innerhalb der generalisierten Zuschreibungen setzt sich diese teilweise defizitäre Perspektive auf die Unterstufenschüler insbesondere im Jahr 1961 fort. 1960 wird allen Schülern zumindest noch eine grundsätzliche Begabung zugesprochen (vgl. u.a. 1960-02-02; 1961-06-04).

Hinsichtlich der als ideal an die Profession vermittelten Wissensvorräte werden sowohl die gesellschaftsbezogene wie auch die unterrichtsinterne Rolle der Schüler berücksichtigt. Lediglich innerhalb der kognitiven Zuschreibungen ist zwischen diesen beiden Bereichen keine klare Trennung erkennbar. So geht es hier v.a. um die erwünschte Aneignung eines wissenschaftlichen Weltbildes<sup>117</sup> und eines im Allgemeinen qualitativ hochwertigen Wissens (vgl. u.a. 1960-12-03; 1961-05-03). In Teilen bezieht sich dieses jedoch auf Lerninhalte über das sozialistische Staatssystem (vgl. u.a. 1960-02-04; 1961-03-01). Erwerben sollen die Kinder ihr Wissen durch heimatkundliche Anschauung, aber auch über direkte Kontakte mit der sozialistischen Umwelt, die sich in dieser zeitschrifteninternen Periode ohne gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten ausgestalten (vgl. u.a. 1960-02-01; 1961-06-02). Daneben spielen nun Denk- und Meinungsbildungsprozesse der Schüler eine wichtige Rolle (vgl. u.a. 1960-03-02; 1961-05-04). Hinsichtlich der anderen Bereiche der kindlichen Persönlichkeit tritt die Trennung zwischen den gesellschafts- und unterrichtsbezogenen Idealattributionen ohne die fließenden Übergänge auf der kognitiven Ebene deutlich hervor. Nur die Grundideen der Kollektivität und des Gefühls der Mitverantwortung betreffen jeweils beide Schülerrollen. Mit Blick auf die

<sup>114</sup> Kognitive Defizite der Schüler betreffen v.a. ihre mangelnden Kenntnisse und ihr fehlendes Verständnis für Lerninhalte (vgl. u.a. 1960-09-02; 1961-01-02).

<sup>115</sup> Im Sinne einer neuartigen Erweiterung spielt zudem der Unterrichtsfilm als lernförderliches Medium in der heimatkundlichen Anschauung eine wichtige Rolle (vgl. u.a. 1960-02-01; 1960-03-01; 1961-05-03).

<sup>116</sup> Meist entwickeln sich diese negativen Charaktereigenschaften direkt im Unterricht (vgl. u.a. 1961-07-02).

<sup>117</sup> Dieses bezieht sich auf Natur und Gesellschaft im Allgemeinen und nicht nur auf sozialistische Inhalte im Konkreten (vgl. u.a. 1961-05-04; 1960-06-04).

Zuschreibungen, die sich auf die unterrichtliche Rolle der Schüler beziehen, wird im emotional-volitiven Bereich v.a. eine auf Leistungssteigerung fokussierte Lerneinstellung gefordert (vgl. u.a. 1960-03-02; 1961-04-02). Diese soll sich auch auf das Handeln der Kinder im Klassenzimmer auswirken. Hierbei geht es im Allgemeinen um ein adäquates Agieren im Schulklassenkollektiv<sup>118</sup>, wie auch im Speziellen insbesondere um die Aneignung von Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen durch entsprechende Lernaktivitäten (vgl. u.a. 1960-03-02; 1960-09-02). Gesellschaftsbezogen sollen die Schüler auf emotional-volitiver Ebene durch ihre Heimatliebe v.a. eine hohe sozialistische (Arbeits-)Moral entwickeln (vgl. u.a. 1960-09-02; 1961-06-03).<sup>119</sup> Auf der Handlungsebene führen die Kinder idealerweise gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten entsprechend ihren moralischen Überzeugungen durch. Diese sollen teilweise auch mit einer starken Parteinahme für den sozialistischen Staat in Verbindung stehen (vgl. u.a. 1961-06-03).<sup>120</sup> Auch die generalisierten Zuschreibungen greifen diese doppelte Verortung der Schüler im gesellschaftlichen und unterrichtlichen Zusammenhang auf, indem sie im Rahmen des Ideals des sozialistischen Staatsbürgers v.a. das Ziel der allseitigen Bildung hervorheben.<sup>121</sup>

#### *D. Schwerpunkte und Tendenzen in den Jahren 1962 bis 1964*

Anknüpfend an die Datenauswertung im Anhang 4.2.9 lässt sich für die Jahre 1962 bis 1964 insgesamt feststellen, dass die an die Profession vermittelten Wissensvorräte v.a. eine insgesamt wieder umfangreichere und damit breitgefächerte Betrachtung der Unterstufenschüler kennzeichnen. Das betrifft sowohl eine verstärkte Wiederaufnahme sozialismusbezogener Inhalte als auch v.a. eine intensivierte Auseinandersetzung mit der unterrichtlichen Rolle der Schüler. Hinzu kommt als weiteres Charakteristikum eine enge Verknüpfung dieser beiden Perspektiven auf die Kinder insbesondere innerhalb der Idealattributionen.

Mit Blick auf die als real vermittelten Wissensvorräte treten zwischen 1962 und 1964 gehäuft neuartige Erklärungsmuster für kindliche Mängel in den Vordergrund. Diese neue Schwerpunktsetzung betrifft v.a. den kognitiven Bereich. Hier weisen die Schüler häufig defizitäre Lernausgangslagen auf, die sich abhängig vom Zeitschriftenjahrgang jeweils auch auf andere Teilaspekte beziehen.<sup>122</sup> Verursacht werden die Mängel im Allgemeinen jedoch nicht durch kognitive Minderleistungen der Kinder, sondern durch die

<sup>118</sup> Das adäquate Handeln der Schüler im Schulklassenkollektiv soll mit Rückbezug auf die sozialistische Arbeitsmoral v.a. von dem Gefühl der Mitverantwortung für den Lernfortschritt und das Vorankommen der Klassenkameraden geprägt sein. Auf dieser Basis wird von jedem Schüler erwartet, dass er seinen Beitrag zur Entwicklung des Kollektivs leistet.

<sup>119</sup> Zentral bei der erwünschten (Arbeits-)Moral sind v.a. das erforderliche Gefühl der Mitverantwortung und der Notwendigkeit der eigenen Mithilfe im gesellschaftlichen Kollektiv. Entstehen sollen diese Haltungen aus der nun wieder erwarteten Liebe zu den Werktätigen bzw. zur Heimat (vgl. u.a. 1960-02-01; 1961-11-01).

<sup>120</sup> Meist bleiben die gesellschaftlich-nützlichen Aktivitäten, die von den Schülern durchgeführt werden sollen, in ihrer Darstellung auf einer wenig konkreten Ebene.

<sup>121</sup> Im Allgemeinen kennzeichnet sich der sozialistische Bürger auch durch eine schöpferische Beteiligung am Kollektiv, die von ihm eine allgemeine Leistungssteigerung fordert. Hierfür ist auch eine allseitige Bildung vonnöten (vgl. 1960-11-01; 1961-03-01).

<sup>122</sup> Die benannten kognitiven Mängel beziehen sich in den Jahren 1962 und 1964 v.a. auf die kindliche Unkenntnis, 1963 hingegen schwerpunktmäßig auf ihre mangelnde Denkfähigkeit (vgl. u.a. 1962-09-01; 1963-12-03; 1964-12-01).

sie umgebende widersprüchliche Gesellschaft wie zudem durch unterrichtsintern fehllaufende Prozesse (vgl. u.a. 1962-03-01; 1963-12-03; 1964-09-01). Teilweise in Anknüpfung an diese Problemlage spielen – v.a. im Jahr 1963 – kindliche Einprägungs- und Denkprozesse mitsamt ihren externalen Bedingungsfaktoren eine wichtige Rolle (vgl. u.a. 1963-05-02; 1963-09-02). Hinzu kommen ausgewählte Sonderthemen, mit denen sich die Schüler inhaltlich beschäftigen.<sup>123</sup> Im emotional-volitiven Bereich steht allgemein betrachtet die positive und negative Beeinflussbarkeit der Kinder in ihren Lerneinstellungen im Mittelpunkt. Getreu der Zuschreibungen v.a. aus dem Jahre 1962 sind die Kinder daneben auch in ihren gesellschaftlich-politischen Überzeugungen durch verschiedene individuelle, unterrichtliche und gesellschaftsbezogene Faktoren manipulierbar.<sup>124</sup> Zudem werden emotional-volitiven Regungen erwähnt, die die Schüler hinsichtlich der bereits im kognitiven Bereich genannten Sonderthemen zeigen.<sup>125</sup> Diese Gefühlsreaktionen weisen weitaus klarer auf eine ambivalente Auseinandersetzung der Kinder mit den benannten Themen hin als die Attribuierungen auf kognitiver Ebene (vgl. u.a. 1962-02-03; 1964-02-02). Handlungsbezogen führen die Schüler zumeist unterrichtsinterne Aktivitäten aus, die ihre Lern- und damit auch Denkprozesse betreffen. Zudem stehen diese Tätigkeiten mit ihren emotional-volitiven Lerneinstellungen im Zusammenhang.<sup>126</sup> Nur selten sind sie zusätzlich – v.a. im Jahr 1962 – auch noch gesellschaftsbezogen aktiv. Derartige Aktivitäten erfolgen jedoch ebenfalls im Rahmen des Schulklassenkollektivs und sind damit – wie allgemein ein Großteil der gesellschaftsbezogenen Realzuschreibungen in der vierten zeitschrifteninternen Periode – in den Schulunterricht direkt eingebettet (vgl. u.a. 1962-06-02). Des Weiteren weisen die Kinder wie im kognitiven Bereich auch auf der Handlungsebene Defizite hinsichtlich ihrer Grundfertigkeiten und ihres Wissenstransfers in praktische Verhaltensweisen auf. Dieser Mangel resultiert erneut aus einer fehlgelaufenen Unterrichtsgestaltung (vgl. u.a. 1963-06-01). Auf generalisierter Ebene wird der Fokus auf die Kinder in ihrer unterrichtlichen Rolle ergänzt durch eine kritische Reflexion ihrer schulischen Leistungsfähigkeit sowie ihrer generellen Persönlichkeitsentwicklung inklusive individueller Eigenarten (vgl. u.a. 1962-06-04; 1963-01-01).<sup>127</sup>

Innerhalb der als ideal über die Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräte findet in der vierten zeitschrifteninternen Periode eine direkte Anknüpfung an die unterrichtsbezogenen Darstellungen der Realattribuierungen statt. Hinzu kommen Attribuierungen

<sup>123</sup> Im Sinne derartiger Sonderthemen ist 1963 v.a. die Auseinandersetzung der Kinder mit sexuellen Problemen von Relevanz, 1964 daneben auch noch ihre Berufswahl und ihr bewusster Umgang mit TV-Inhalten (vgl. u.a. 1963-11-01; 1964-04-03).

<sup>124</sup> Lernaussgangslagen der Kinder wie bspw. ihr Interesse spielen eine wichtige Rolle für ihre lern- und gesellschaftsbezogenen Einstellungen (vgl. u.a. 1962-12-01). Von Relevanz für diese Einstellungen sind darüber hinaus jedoch insbesondere gesellschaftliche Faktoren sowie solche mit konkretem Unterrichtsbezug. Erstere zeigen sich u.a. in Positivauswirkungen der Liebe zu den arbeitenden Menschen und der Arbeit oder in der Kollektivität (vgl. u.a. 1962-01-02; 1963-02-04), wohingegen zweite v.a. mit der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrer zusammenhängen (vgl. u.a. 1964-07-04). Deziert negativen Einfluss auf die Einstellungen der Kinder haben hingegen bspw. die westdeutschen Medien (vgl. u.a. 1962-01-02).

<sup>125</sup> Hier spielen im Jahr 1964 bspw. die Berufswünsche der Schüler eine wichtige Rolle.

<sup>126</sup> So geht es mit konkretem Bezug auf unterrichtsinterne Aktivitäten u.a. um das kindliche Meldeverhalten oder ihre Reproduktionsversuche von Lerninhalten (vgl. u.a. 1962-02-03; 1964-02-02).

<sup>127</sup> Eine Bezugnahme generalisierter Attribuierungen zum sozialistischen, gesellschaftsbezogenen Kontext erfolgt hingegen kaum.



mit eindeutig gesellschaftsorientiertem Bezug. Obwohl Letztere im engen Zusammenhang mit den unterrichtsbezogenen Zuschreibungen stehen, werden die beiden Perspektiven auf die Schüler aus Darstellungsgründen zunächst getrennt aufgeführt. Erst im Anschluss daran folgt die Auseinandersetzung mit solchen Attribuierungen, die beide Rollen explizit verbinden. Mit unterrichtsbezogenem Schwerpunkt eignen sich die Schüler auf kognitiver Ebene idealerweise Inhalte und Grundkenntnisse an, die ein spezifisch benanntes Unterrichtsfach betreffen (vgl. u.a. 1962-09-01; 1963-05-01; 1964-11-01). Diese sind generell von hoher Qualität und stehen in keinem direkten Zusammenhang mit dem sozialistischen System (vgl. u.a. 1962-05-01; 1963-01-01; 1964-02-01; 1964-09-03; 1964-12-01). Im emotional-volitiven Bereich sollen eine hohe Lernmotivation und -bereitschaft die Aneignung der festgesetzten Lerninhalte unterstützen (vgl. u.a. 1962-12-01; 1963-03-02; 1964-05-01; 1964-07-04). Hinzu kommen intensive Lernaktivitäten als von den Schülern geforderte Unterrichtstätigkeiten. Diese umfassen auch den Erwerb geeigneter Lerntechniken (vgl. u.a. 1962-04-01; 1962-06-03; 1963-07-01) und erfolgen auf der Basis selbstständigen Arbeitens im Schülerkollektiv (vgl. u.a. 1962-04-01; 1963-05-01; 1964-12-01). In Bezug auf die gesellschaftsbezogenen Erwartungen an die Unterstufenschüler wird auf kognitiver Ebene v.a. der Erwerb eines wissenschaftlichen Weltbildes betont. Definiert ist das Weltbild in dieser zeitschrifteninternen Periode – v.a. im neunten Zeitschriftenjahrgang 1962 – durch detailliert ausformulierte, intensiv am sozialistischen System orientierte Lerninhalte inklusive einem damit einhergehenden Problembewusstsein der Schüler (vgl. u.a. 1962-11-02; 1963-06-01; 1964-09-01).<sup>128</sup> Grundlage des kindlichen Erkenntniserwerbs sollen das Sammeln gesellschaftsbezogener Erfahrungen und das Kennenlernen von Problemlagen im Zuge des sozialistischen Aufbaus sein (vgl. u.a. 1962-07-02; 1963-02-04). Auf emotional-volitiver Ebene stehen die vorgegebenen Lerninhalte idealerweise direkt im Zusammenhang mit einer grundlegenden kollektiven Einsatzbereitschaft der Kinder für den zu liebendensozialistischen Staat wie mit einem ausdifferenzierten Empfinden von Liebe und Hass für Freunde und Feinde (vgl. u.a. 1962-02-02; 1963-06-01; 1964-09-01). Mit handlungsbezogenem Fokus werden diese bisherigen Forderungen ergänzt durch das allgemeine Ideal der tatkräftigen Mithilfe der Unterstufenschüler beim Aufbau des sozialistischen Staates. Basis hierfür soll die gesellschaftlich-nützliche Tätigkeit sein, durch die die Kinder zudem ihre Fähigkeiten zur aktiven Mithilfe stetig verbessern (vgl. u.a. 1962-04-01; 1963-10-01; 1964-01-01). Die Zuschreibungen bezüglich der von den Schülern im kognitiven Bereich geforderten Denkprozesse<sup>129</sup> bewegen sich an der Schnittstelle zwischen unterrichts- und gesellschaftsbezogener Orientierung. Dasselbe gilt – im Sinne eines aufgegriffenen Spezialthemas – auch für die von ihnen auf emotional-volitiver Ebene erwarteten Berufswünsche.<sup>130</sup> Auch die generalisierten Zuschreibungen fokussieren gemäß dieser Schnittstelle einen

<sup>128</sup> Im Rahmen des geforderten, gesellschaftsbezogenen Lernwissens werden die für den sozialistischen Aufbau benötigten Lerninhalte aus allgemeinen Kenntnissen über Zusammenhänge in Natur und Gesellschaft abgeleitet. Hierbei spielen auch die mit diesem Aufbau verbundenen Probleme sowie das nötige kognitive Verständnis eine Rolle (vgl. u.a. 1962-12-01).

<sup>129</sup> Diese sollen zum Verständnis der gesellschaftlichen Problemlagen sowie zum Erwerb der Grundkenntnisse und -fertigkeiten führen (vgl. u.a. 1962-09-01; 1963-03-02).

<sup>130</sup> Herausgebildet werden die Berufswünsche innerhalb des Unterrichts. Sie orientieren sich idealerweise an gesellschaftlichen Bedarfslagen (vgl. u.a. 1964-04-03; 1964-09-05).



politisch an verschiedenen Systemen orientierten Menschen<sup>131</sup> genauso wie einen allseitig gebildeten, der seine Lernergebnisse verbessert (vgl. u.a. 1962-05-02; 1963-03-01; 1964-09-03; 1964-11-01). Ebenso betrifft die von den Schülern zu entwickelnde Kollektivität sowohl ihre gesellschafts- als auch ihre unterrichtsbezogene Rolle in jeweils mehreren Bereichen der Persönlichkeit (vgl. u.a. 1962-09-03; 1963-12-02; 1964-04-04).

### 2.1.1.2 Diachrone Betrachtung

Als Zwischenresümee zur „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ werden im Folgenden wesentliche Veränderungen zwischen den zeitschrifteninternen Perioden im diachronen Verlauf dargestellt. Dies geschieht unter Berücksichtigung der periodenspezifischen thematischen Schwerpunktsetzungen wie zudem unter Hinzunahme der bislang nicht durchgeführten Verhältnissetzung zwischen realen und idealen Zuschreibungen innerhalb einer zeitschrifteninternen Periode.

In der *ersten zeitschrifteninternen Periode von 1954 bis 1957* steht mit Bezug auf die an die Profession als real vermittelten Wissensvorräte die Darstellung der Unterstufenschüler als unterrichtsintern Lernende im Mittelpunkt. In dieser Rolle weisen die Kinder alterstypische Lerneinschränkungen sowie individuelle Differenzen auf. Da sich die entsprechenden Besonderheiten jedoch nicht negativ auf die grundsätzlich bei den Schülern vorhandene Lernfähigkeit auswirken, werden sie in der ersten zeitschrifteninternen Periode nicht als kritisch dargestellt. Ursache für diese prinzipiell gute Lernfähigkeit der Kinder ist die leichte Beeinflussbarkeit ihrer Lernprozesse. Hinzu kommen förderliche Lernhandlungen, die sie im Unterricht durchführen. Trotz geringer Schwerpunktverschiebungen liegt der Fokus innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte in der ersten zeitschrifteninternen Periode konstant auf der unterrichtlichen Rolle der Schüler. Nur sehr selten erfolgt eine Perspektiverweiterung, wie bspw. durch die Verortung der Kinder als außerunterrichtlich Spielende. Die als ideal über die Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräte orientierten sich einerseits an der innerhalb der realen Zuschreibungen dominierenden unterrichtlichen Rolle der Schüler. Andererseits erweitern sie diese Perspektive um eine Verortung der Kinder im gesellschaftsbezogenen Kontext. Unterrichtsintern orientieren sich die einzelnen Idealattributionen an der Idee von Unterstufenschülern mit qualitativ hochwertigem, teilweise hinsichtlich bestimmter Themen konkretisiertem Lernwissen. Das geforderte hohe Bildungsniveau sollen die Kinder durch eine positive Lerneinstellung und durch adäquate lernprozessbezogene Aktivitäten erreichen. Hinzu kommt im Rahmen der idealen Zuschreibungen die Betrachtung der Schüler im gesellschaftsbezogenen Zusammenhang, die jedoch in keiner Verbindung zu den unterrichtsinternen Attributionen steht. Hier verfügen die Schüler idealerweise über Kenntnisse, die den sozialistischen Staat betreffen, lassen sich von der nötigen Heimatliebe leiten und sind mit gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeiten an der Festigung der DDR beteiligt. Entschärft wird der prinzipiell hohe Anspruch an die Kinder innerhalb beider Rollenideale durch die geringe Verbindlichkeit, mit der die idealen Zielvorgaben an die Profession transportiert werden. Diese weisen einen nur geringen Detaillierungsgrad auf und damit verbunden eine geringe Plastizität, insbesondere hinsichtlich

<sup>131</sup> Hierbei umfasst die Begrifflichkeit des politischen Menschen jedoch den sozialistisch ausgerichteten genauso wie den kommunistisch geprägten und im Jahr 1964 den demokratischen Bürger.

des gesellschaftsbezogenen Bereiches. Daher haben sie kaum den Stellenwert konkreter, verpflichtend von den Unterstufenschülern zu erreichender Zielvorgaben und lassen einen hohen Interpretationsspielraum für Alternativen. Allgemein betrachtet besteht zwischen den als real und als ideal an die Profession vermittelten Wissensvorräten über die Unterstufenschüler kein definierbares Verhältnis, sondern eine Art unverbundenes Nebeneinander. Dies betrifft neben den gesellschaftsbezogenen Attribuierungen, die nur in idealer Form auftreten, auch die idealen Zuschreibungen zur unterrichtlichen Rolle der Schüler. Diese Wissensvorräte ergänzen zwar die Schilderungen über Kinder als unterrichtsintern Lernende um eine anspruchsvolle Zielvorstellung, knüpfen jedoch nicht an den realen Ausgangslagen der Schüler an und stehen somit auch nicht mit diesen in Verbindung. Vergleicht man nun die als real und als ideal vermittelten Wissensvorräte, liegt der Schwerpunkt in der ersten zeitschrifteninternen Periode auf der intensiven Reflexion der als real vermittelten Zuschreibungen und damit auf Attribuierungen, die die Unterstufenschüler in ihrer lernenden unterrichtsinternen Rolle beschreiben, inklusive ihren jeweiligen Lernausgangslagen. Ideale Zielvorgaben treten in den Hintergrund und werden zudem auf einem derart abstrakten Niveau behandelt, dass ihre Verbindlichkeit letztlich gering erscheint.

In der *zweiten, zeitschrifteninternen Periode von 1958 bis 1959* ändert sich die Orientierung der an die Profession vermittelten Wissensvorräte über die Unterstufenkinder massiv wie damit verbunden auch das Verhältnis zwischen realen und idealen Attribuierungen. Die Realzuschreibungen greifen zwar erneut die Lernausgangslagen der Kinder auf, dies im Vergleich zum vorherigen Zeitabschnitt aber mit deutlich differierender Schwerpunktsetzung. So können die Kinder an sie in abstrakter Form herangetragene sozialismusbezogene Inhalte nur ansatzweise verstehen. Sie besitzen jedoch eine ausgeprägte Beobachtungsgabe in konkreten Situationen und den Wunsch nach (gesellschaftsbezogenen) Aktivitäten, durch die sie dementsprechend auch beeinflussbar sind. Unter langen Klassenzimmeraufenthalten leiden sie dahingegen physisch und entwickeln unpassende Verhaltensweisen. Mit dieser thematischen Umorientierung innerhalb der unterrichtsbezogenen Realattribuierungen über positive und negative Lernausgangslagen der Schüler dienen die entsprechenden Wissensvorräte letztlich als Begründungsansätze für die Notwendigkeit der Verbindung des Unterrichts mit den praktischen Aktivitäten in der sozialistischen Gesellschaft. Daran anknüpfend stellt diese Forderung den Ausgangspunkt der als ideal über die Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräte dar, da die Summe aller Zielvorgaben mithilfe der Synthese aus Unterricht und Praxis erreicht werden können und auch sollen. Im Mittelpunkt der Idealattribuierungen steht mit gesellschaftsorientiertem Bezug das zu erwerbende dialektisch-materialistische Weltbild inklusive des dazugehörigen polytechnischen Gesichtskreises. In Ergänzung dazu sollen die Schüler eine adäquate sozialistische Arbeitsmoral wie das damit verbundene Verantwortungsgefühl für den Staat entwickeln und die erforderlichen sozialistischen Verhaltensweisen zeigen. Letztere konkretisieren sich in verschiedensten Formen gesellschaftlich-nützlicher Tätigkeiten. Diese häufig benannten Teilziele zählen letztlich alle zu der in den Jahren 1958 und 1959 dominierenden Idee der Entwicklung überzeugter Sozialisten mit sozialistischem Bewusstsein und polytechnischer Bildung. Unterrichtsinterne Idealvorgaben ohne Orientierung an der sozialistischen Gesellschaft finden sich in dieser zeitschrifteninternen Periode hingegen kaum. Das Verhältnis zwischen den als real und als ideal an die Profession vermittelten Wissensvorräten betreffend zeigt in den Jahren 1958 bis 1959 eine klare Orientierung an gesellschaftsbezogenen Idealen. Demgemäß werden auch die als real dargestellten Lern-

ausgangslagen der Kinder in den Dienst gesellschaftsbezogener Zielvorgaben gestellt. Die Realattribuierungen dienen auf jeder einzelnen Persönlichkeitsebene als Verifikation für die Notwendigkeit der Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis und damit als adäquater Anknüpfungspunkt für die Erreichung der angestrebten Ideale. Diese Funktion der schülerseitigen realen Ausgangslagen wird noch verstärkt durch die fortwährende Überprüfung, in welchen Punkten die Kinder bereits den gesellschaftlichen Idealen entsprechen und hinsichtlich welcher Aspekte noch zu behebende Einschränkungen bestehen. Als Argumentationshilfe für die Propagierung der Synthese aus Unterricht und Praxis hinzugenommen werden die Bedarfslagen der Schüler, die der reine Klassenzimmerunterricht nicht befriedigen kann. Letzten Endes fungieren die realen Zuschreibungen also als Ausgangspunkt für die angestrebten Ideale und weisen entsprechend dieser Funktion argumentativ passende Zuschreibungsgruppen auf. In diesem Sinne werden die zumeist eng auf den unterrichtlichen Kontext beschränkten, als real vermittelten Wissensvorräte nur gelegentlich auch auf den gesellschaftsbezogenen Bereich erweitert.

Betrachtet man die genannten Wandlungsprozesse zwischen dem ersten und dem zweiten Zeitabschnitt nochmals im Überblick, so zeigen sich im Vergleich zur vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode zwischen 1954 und 1957 neue Schwerpunktsetzungen und bedeutende inhaltliche Verschiebungen in den Attribuierungen. Der die Zuschreibungen der ersten zeitschrifteninternen Periode dominierende starke Fokus auf die im Unterricht lernenden Schüler inklusive ihrer realen Lernausgangslagen fällt in den Jahren 1958 und 1959 weg. Das ist auch mit einem Rückgang an Deutlichkeit und Prägnanz in den entsprechenden Zuschreibungen verbunden. Parallel setzt eine Abkehr von schulleistungsbezogenen Zielvorgaben ein, die in der ersten zeitschrifteninternen Periode v.a. an einem hohen Leistungsniveau orientiert waren. Stattdessen rückt im Sinne der benannten Schwerpunktverlagerung mit dem Jahr 1958 die an der Gesellschaft ausgerichtete Forderung nach der Entwicklung sozialistischer Menschen ins Zentrum der Betrachtung. Dieses Ideal wird im Gegensatz zu den eher randständigen gesellschaftsbezogenen Zielvorgaben aus den Jahren 1954 bis 1957 nun ausführlich, detailliert und sehr konkret dargestellt. Es hat im Vergleich zur Summe der idealen Attribuierungen der Vorjahre auch einen deutlich höheren Verbindlichkeitsgrad und wird alternativlos zur zentralen Referenz professioneller Bemühungen. In dieser intensiven Auseinandersetzung mit der Forderung nach sozialistischen Menschen fällt den als real vermittelten Lernausgangslagen der Unterstufenschüler nun eine neue Rolle zu. Die Lernausgangslagen der Kinder werden zwar weiterhin aufgegriffen, jedoch gleichzeitig konsequent an der Synthese des Schulunterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis ausgerichtet. Damit stehen sie in der zweiten zeitschrifteninternen Periode letztendlich im Dienst der vorgegebenen Idealvorstellungen und bilden die Grundlage und die Referenzgröße für ihre Erreichung.

Die *dritte, zeitschrifteninterne Periode von 1960 bis 1961* zeichnet sich durch einen generellen Rückgang enger thematischer Fokussierungen – v.a. auf den idealerweise sozialistischen Menschen – aus und damit einhergehend durch eine thematische Öffnung für Inhalte, die in den Vorjahren nicht oder kaum von Relevanz sind. Wie in der Vorgängerphase knüpfen die als real über die Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräte zwar erneut an den Lerndefiziten der Kinder an, die sich v.a. im Jahr 1961 auf allen Persönlichkeitsebenen bemerkbar machen. Sie beziehen sich jedoch nicht auf die gesellschaftliche Einsatzfähigkeit der Kinder, sondern auf ihre konkrete unterrichtliche Lern-

leistung. Demgegenüber steht der für die Schüler lernförderliche Effekt der (heimatkundlichen) Anschauung (inklusive filmischer Repräsentationen) und des eigenständigen Handelns, wobei Letzteres auch über eine positivere Lerneinstellung den Lerneffekt verbessert. Im Gegensatz zur dritten zeitschrifteninternen Periode konkretisiert sich dieses Handeln nun nicht mehr in Formen gesellschaftlich-nützlicher Arbeit. Noch deutlicher nimmt die in den Jahren 1958 und 1959 starke Fokussierung auf das Gesamtziel der Herausbildung sozialistischer Menschen in den als ideal über die Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräten ab. Damit einhergehend verlieren die Forderungen an die Kinder auch insgesamt wieder an Konkretheit und Detailliertheit. Dieser Wandel hängt einerseits mit dem Aufkommen neuer Ideale zusammen, die sich v.a. in den Ideen der Mitverantwortung und Kollektivität niederschlagen. Hinzu kommt andererseits eine wiederkehrende doppelte Orientierung an gesellschafts- wie zudem unterrichtsbezogenen Zielvorgaben. Diese thematische Rückbesinnung auch auf unterrichtsbezogene Ideale zeigt sich bereits in der Vorgabe, dass die Schüler nun wieder ein wissenschaftliches, qualitativ hochwertiges Weltbild an Stelle von eindeutig gesellschaftsbezogenen, dialektisch-materialistischen Kenntnissen erwerben sollen. Zusätzlich werden ambivalente Forderungen aufgestellt, die sowohl die unterrichts- als auch die gesellschaftsorientierte Rolle betreffen. So sollen die Schüler gesellschaftsbezogen eine hohe sozialistische Moral inklusive Heimatliebe entwickeln und gesellschaftlich-nützliche Arbeit leisten. In ihrer unterrichtlichen Rolle eignen sie sich idealerweise eine leistungssteigernde Lerneinstellung an und verbessern im Kollektiv die noch mangelhaften Grundfertigkeiten. An diese zweigeteilten Vorgaben – die zumeist ohne Bezug zueinander auftreten – anschließend bleibt das Ideal des sozialistischen Staatsbürgers bestehen, wird jedoch um die Idee des allseitig gebildeten Mensch mit gesteigerter Leistung ergänzt. Zum Zweck einer Verhältnisbestimmung zwischen den gerade geschilderten realen und idealen Attribuierungen der dritten zeitschrifteninternen Periode werden insbesondere die Realattribuierungen ausführlich dargestellt. Diese betreffen rein die unterrichtliche Rolle der Schüler jenseits ihres gesellschaftlichen Einsatzes und stellen v.a. die Defizite der Kinder hinsichtlich ihrer Schulleistungen in den Mittelpunkt. Eine derartig hervorgehobene Reflexion der prekären Ausgangssituation der Schüler in Hinblick auf ihre Leistungen inklusive möglicher Gegenmaßnahmen hat in den Jahren 1960 und 1961 auch Folgen für die Zielvorgaben. So tritt das gesellschaftsbezogene Ideal des sozialistischen Menschen in den Hintergrund und unterrichtsinterne, auf die Lernleistung der Schüler fokussierte Forderungen werden wieder relevant. Beide Bereiche an Idealattribuierungen bleiben jedoch auf relativ unkonkretem Niveau und sind dadurch im Vergleich zu den als real an die Unterstufenlehrer vermittelten Wissensvorräten weniger präsent.

Mit zusammenfassendem, komparatistischem Blick auf die vorangegangene zeitschrifteninterne Periode von 1958 bis 1959 legt die vertiefte Auseinandersetzung mit den Real- und Idealzuschreibungen in den Jahren 1960 und 1961 v.a. einen starken Rückgang der gesellschaftsbezogenen Forderungen an die Schüler offen. Der Wunsch nach der Entwicklung sozialistischer Menschen wird zwar nicht negiert, aber in der dritten zeitschrifteninternen Periode nur noch stark verkürzt aufgeführt. Seine vormalige Überrepräsentanz weicht innerhalb der realen Attribuierungen einer Hervorhebung der defizitären unterrichtsbezogenen Lernausgangslagen der Schüler. Die entsprechenden Zuschreibungen erscheinen nun als brisant und dominieren die Wissensvorräte über die Unterstufenschüler. Mit ihrem Wiedererstarken geht jedoch auch die im zweiten Zeitab-

schnitt konstatierte Stimmigkeit innerhalb der Gesamtmenge der vermittelten Wissensvorräte verloren. Eine einheitliche Ausrichtung aller Real- wie Idealattributionen – vormals auf das Ideal des sozialistischen Menschen – fehlt. Stattdessen stehen gesellschaftsbezogene Vorgaben und unterrichtsorientierte reale Lernausgangslagen sowie ideale Zielvorstellungen relativ unverbunden nebeneinander. Letztere treten nach ihrem weitgehenden Fehlen im zweiten Zeitabschnitt in den Jahren 1960 und 1961 in Form einer Rückbesinnung auf unterrichtsinterne leistungsbezogene Zielvorgaben wieder auf. Auch werden in den Real- wie Idealattributionen im Vergleich zur vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode teilweise weitgehend neue Themen aufgegriffen. Dies betrifft v.a. die Ideen der Mitverantwortung und Kollektivität als ständige Referenz der als ideal über die Schüler vermittelten Wissensvorräte.

In der *letzten zeitschrifteninternen Periode des Untersuchungszeitraumes von 1962 bis 1964* beziehen sich die über Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräte gleichermaßen auf unterrichts- und gesellschaftsbezogene Attributionen sowie reale und ideale Zuschreibungen, ohne dass klare Dominanzverhältnisse feststellbar wären. Innerhalb der Realzuschreibungen stehen die Lernausgangslagen der Kinder in ihrer primär unterrichts- und damit schulleistungsbezogenen Rolle im Fokus. Hier sind weiterhin kindliche Lern- und Verstehensdefizite kennzeichnend, die nun fast ausschließlich durch externe Faktoren wie einer fehlgelaufenen Unterrichtsgestaltung oder der Konfrontation der Kinder mit zu komplexen gesellschaftlichen Problemlagen entstehen. Entgegen dieses Negativeinflusses der sozialistischen Gesellschaft kann sie jedoch auch einen Positiveffekt auf die kindlichen Lernleistungen haben, sofern entsprechende Kontakte adäquat gestaltet werden. In diesem Falle trägt die Kooperation mit gesellschaftlichen Akteuren zur Ausgestaltung einer Lernumgebung bei, die sich an den Charakteristika der kindlichen Lernabläufe orientiert. Neben den extrapersonalen Einflussfaktoren auf das kindliche Lernen hängt dieses auch von interpersonellen Faktoren ab, die in der vierten zeitschrifteninternen Periode fachwissenschaftlich vertieft mit entwicklungspsychologischem Fokus behandelt werden. Im kognitiven Bereich ist das Lernen der Unterstufenschüler v.a. von ihren alterstypischen Denk- und Einprägungsprozessen abhängig. Hinzu kommen die hohe Relevanz ihrer Lerneinstellung sowie die Wechselwirkung zwischen Lernprozess und individuell differenten Lernausgangslagen. Neben dieser insgesamt komplexen Betrachtung kindlicher Lernausgangslagen und -bedingungen spielen auch Sonderthemen in den Jahren 1962 bis 1964 eine Rolle, mit denen sich die Schüler dem eigenen Wunsch gemäß im Unterricht beschäftigen. Hierzu zählen v.a. die Themengebiete der Sexualität und der Berufswahl. Innerhalb der als ideal über die Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräte ergänzen die unterrichtsbezogenen Forderungen die als real vermittelten Lernausgangslagen der Kinder und knüpfen relativ direkt an diese an. Sie fordern ideale und schöpferische Denkprozesse sowie die Aneignung fachlicher Lerninhalte und notwendiger Lerntechniken. Auch intensive, selbsttätige Lernaktivitäten sollen die Schüler im Verlauf des Unterrichts erbringen. Neben den unterrichtsbezogenen Zielvorgaben finden sich in der vierten zeitschrifteninternen Periode verstärkt Zuschreibungen, die sich an den gesellschaftlichen Bedarfslagen ausrichten. Die Schüler sollen ein als „wissenschaftlich“ bezeichnetes Weltbild erwerben, das jedoch nun v.a. Wissen über das sozialistische System inklusive seiner Freunde und Feinde umfasst. Ergänzt wird dieses Weltbild idealerweise durch passende Grundhaltungen wie Heimatliebe, Kollektivgeist und Einsatzbereitschaft für die DDR sowie durch kollektive sozia-

listische Verhaltensweisen, die sich auf Möglichkeiten der Partizipation der Kinder am sozialistischen Aufbau beziehen. In Teilen vermischen sich diese primär sozialismusorientierten Zielvorgaben mit Idealen, die als kommunistisch und vereinzelt auch als demokratisch deklariert werden. Trotz dieser im Überblick betrachteten thematischen Vielfalt innerhalb der als ideal über die Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräte ergänzen sich die einzelnen Zuschreibungen auf der inhaltlichen Ebene. Sie zerfallen nicht in einen gesellschafts- und einen unterrichtsbezogenen Teilbereich. Der Unterrichtsbesuch und die in diesem Rahmen erwartete Aneignung der Grundfertigkeiten stehen nicht mehr in Konkurrenz zur Erreichung sozialistischer Zielvorgaben. Stattdessen spielt die Beherrschung der Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung der Unterstufenschüler auf die Erfüllung ihrer gesellschaftlichen Pflichten. Von dieser Synthese zeugen auch die in den Idealzuschreibungen ebenfalls behandelten Sonderthemen, mit denen sich die Kinder idealerweise während des Unterrichts beschäftigen, hierbei jedoch gleichzeitig ihre spätere Rolle in der sozialistischen Gesellschaft reflektieren. Dies betrifft bspw. die von den Schülern erwarteten Berufswünsche. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den als real und als ideal an die Profession vermittelten Wissensvorräten über Unterstufenschüler legen die Zuschreibungen in der vierten zeitschrifteninternen Periode v.a. offen, dass die Verwirklichung gesellschafts- sowie unterrichtsorientierter Ideale maßgeblich von einem erfolgreichen Anknüpfen an die kindlichen Lernausgangslagen im Schulklassenunterricht abhängt. Aufbauend auf einer detaillierten Betrachtung von Denkprozessen und Eigenarten der Schüler sollen diese in einem adäquat gestalteten Unterricht ihre Defizite in den Grundfertigkeiten und ihre Verständnisprobleme hinsichtlich der gesellschaftlichen Gesamtsituation beheben, um die vorgegebenen Ideale erreichen. Auf diesem Wege erwerben die Kinder die Grundlagen für ihre spätere Teilnahme an der sozialistischen Gesellschaft. Der schulische Erfolg – auch maßgeblich jenseits konkreter sozialismusbezogener Zielvorgaben – wird dementsprechend zur Hauptaufgabe für die Schüler, die zwischen 1962 bis 1964 zudem gesellschaftlich legitimiert ist.

Im diachronen Vergleich mit den Jahren 1960 bis 1961 findet in der vierten zeitschrifteninternen Periode zusammengefasst eine wesentliche Verdichtung und Konkretisierung der vermittelten Wissensvorräte statt. Trotzdem knüpfen die entsprechenden Zuschreibungen teilweise an die Inhalte der Vorjahre an. So sind innerhalb der Realattributionen erneut die Lern- und Verstehensdefizite der Schüler von Relevanz, jedoch nun mit einer eindeutig externalen Ursachenzuschreibung. Zudem führt die Auseinandersetzung mit den vorhandenen kindlichen Mängeln im vierten Zeitabschnitt zu einer intensiven Reflexion der kindlichen Lernausgangslagen. Dies geschieht v.a. hinsichtlich der kindlichen Denkprozesse, die zwar bereits in den Jahren 1960 und 1961 regelmäßig benannt, aber hier noch nicht vertieft behandelt werden. Auch die idealen Zuschreibungen bauen die Forderungen der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode weiter aus, da sie erneut auf die Grundideen der Mitverantwortung und v.a. der Kollektivität referenzieren. So sind die gesellschaftsbezogenen Forderungen nun in erster Linie durch die Parteinahme der Kinder für den sozialistischen Staat geprägt, die jedoch prinzipiell auf der kollektiven Mitverantwortung der Schüler fußt. Daneben ist in den Jahren 1962 bis 1964 das Ziel guter Schulleistungen als unterrichtsbezogenes Ideal von Relevanz. Dieses wird im Gegensatz zur zeitschrifteninternen Vorgängerperiode explizit zu einem Teilbereich der gesellschaftlichen Forderungen und soll von den Schülern durch kollek-



tives Agieren im Unterricht selber erreicht werden. In der Gesamtsicht stehen also die realen Lernausgangslagen und die von den Kindern zu erreichenden Ziele anders als in den Jahren 1960 und 1961 im vierten Zeitabschnitt in einem definierten Verhältnis zueinander. Ergänzend betont werden muss jedoch, dass dieses Verhältnis komplett anders ausgeformt ist als in den Jahren 1958 und 1959. In der dritten zeitschrifteninternen Periode werden die realen Lernausgangslagen der Schüler in einer Art und Weise dargestellt, die sie in ein optimales Passungsverhältnis mit dem deklarierten Ziel der Herausbildung sozialistischer Menschen bringt und sie diesem Ziel unterordnet. Bindeglieder zwischen Real- und Idealzuschreibungen sind hierbei die Synthese des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis und der konkrete Arbeitseinsatz der Schüler in der Gesellschaft. Dieser einseitigen Verifikationsfunktion der Realattribuierungen für die Erreichbarkeit der angestrebten sozialistischen Ideale in den Jahren 1958 und 1959 steht die vertiefte Reflexion realer Lernausgangslagen in der vierten zeitschrifteninternen Periode gegenüber. Im Sinne einer Umkehr des Dominanzverhältnisses zwischen als real und als ideal vermittelten Wissensvorräten im Vergleich zum dritten Zeitabschnitt kann nun nur durch die adäquate Berücksichtigung dieser kindlichen Lernausgangslagen sowohl ein Schüler mit schulischem Lernerfolg als auch damit einhergehend ein einsatzfähiger sozialistischer Bürger herangezogen werden. Die entsprechenden Lernaktivitäten laufen hierbei v.a. innerhalb des Unterrichts im Klassenzimmer ab.



## 2.1.2 Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe

Die an die Profession vermittelten Wissensvorräte über die Schüler einer Jahrgangsstufe der Unterstufe beziehen sich auf die Zuschreibungen des ersten Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“. Sie betreffen damit nicht mehr Attribuierungen, die allgemein für alle Unterstufenschüler in der DDR gültig sind, sondern nur noch solche, die Unterstufenschüler einer ausgewählten Jahrgangsstufe in der DDR in den Blick nehmen. In Übereinstimmung mit den vier zur Schulstufe Unterstufe gehörigen Jahrgangsstufen sowie der zusätzlichen Option, dass Attribuierungen einer aus mehreren Jahrgangsstufen bestehenden Schülergruppe zurechenbar sind (z.B. alle Schüler der ersten und zweiten Jahrgangsstufe), ergeben sich fünf Teilgruppen.<sup>132</sup> Trotz dieser grundlegenden Differenzierung innerhalb des ersten Vergleichscodes werden in der Datenauswertung und -interpretation die Erkenntnisse aus diesen fünf Teilgruppen pro zeitschrifteninterner Periode gemeinsam dargestellt. Diese Kombination orientiert sich am eigentlichen Untersuchungsziel, schrittweise die dominierende „langue“ aufzudecken und hierfür fortwährend Einzelzuschreibungen zusammenzunehmen und interpretativ zu reduzieren. Sofern einzelne Zuschreibungen zu Schülern einer bestimmten Jahrgangsstufe und damit zu einer der Untergruppen des ersten Vergleichscodes wesentlich von den generellen Entwicklungen innerhalb des ersten Vergleichscodes abweichen, wird dies in der entsprechenden zeitschrifteninternen Periode separat in der Datendarstellung und ggf. -interpretation hervorgehoben. Betroffen von derartigen Abweichungen sind jedoch mit konkretem Blick auf die erhobenen Daten nur Wissensvorräte, die über die Schüler der ersten Jahrgangsstufe vermittelt werden, und in der letzten zeitschrifteninternen Periode solche über Schüler der vierten Jahrgangsstufe. Obwohl sich die Teilgruppe der Schüler aus kombinierten Jahrgangsstufen im Regelfall auf Mehrstufenklassen bezieht, schlägt sich dies nicht in Form von inhaltlich differierenden Zuschreibungen nieder.

Die Auswertungs- und Interpretationsergebnisse zum ersten Vergleichscode werden in Entsprechung zur „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ erneut entlang der zeitschriftenintern getroffenen Periodisierung dargestellt (s. Kap. 1.2.3.2.2).<sup>133</sup> Als Strukturierungsgrundlage der Ausführungen dienen wieder sowohl die Dimensionen der kindlichen Persönlichkeit nach dem Kategoriensystem zweiter Ordnung als auch die Unterteilung in Real- und Idealattribuierungen (s. Kap. 1.2.3.2.1). Der erste Schritt der grundlegend benötigten zusammenfassenden Deskription der Entwicklungen innerhalb eines Zeitabschnitts findet sich im Anhang 4.2.10 bis 4.2.13. Nur die synchron reflexive Interpretation der Erkenntnisse aus dieser ausführlichen Datenauswertung sowie die diachronen Wandlungsprozesse zwischen den vier festgelegten Zeitabschnitten können den folgenden Kapiteln entnommen werden (s. Kap. 2.1.2.1, 2.1.2.2). Ein Abgleich zwischen erstem Vergleichscode und Referenzcode findet an dieser Stelle noch nicht statt (s. hierfür Kap. 2.1.5).

---

<sup>133</sup> Innerhalb der Datenauswertung wurde die Möglichkeit offen gehalten, auch andere Jahrgänge jenseits der über den Referenzcode festgelegten Periodisierung für die Auswertung der Vergleichsgruppen zusammenzufassen. Dies war jedoch nicht notwendig, da auch die Vergleichscodes die stärksten inhaltlichen Veränderungen an den Übergängen zwischen den bereits festgelegten zeitschrifteninternen Perioden aufweisen.

### 2.1.2.1 Synchroner Betrachtung

#### A. Schwerpunkte und Tendenzen in den Jahren 1954 bis 1957

Mit Blick auf die Jahre 1954 bis 1957 ergeben sich aus der Deskription der Zuschreibungen zum Vergleichscode „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“, die sich in ausführlicher Form im Anhang 4.2.10 befindet, weitgehend einheitliche Schlussfolgerungen sowohl für die als real wie auch für die als ideal vermittelten Wissensvorräte. Nur die Attribuierungen, die die Schüler der ersten Jahrgangsstufe betreffen, nehmen eine Sonderstellung ein. So werden die Schüler innerhalb der als real an die Profession vermittelten Wissensvorräte über alle Jahrgangsstufen hinweg als lerneingeschränkt betrachtet (vgl. u.a. 1954-06-01; 1955-09-02; 1956-07-02; 1957-01-03). Dies hat jedoch altersbezogene Gründe und geschieht ohne defizitäre Grundorientierung. Emotional-volitiv weisen die Kinder prinzipiell gute Lernvoraussetzungen auf, was sowohl ihre positive Einstellung zum Lernen und zur Schule beinhaltet (vgl. u.a. 1954-04-02; 1954-04-03; 1954-05-02; 1956-07-05; 1956-10-01) als auch ihre grundlegende Bereitschaft, sich vom Lehrer beeinflussen zu lassen (vgl. u.a. 1955-04-01; 1956-05-06; 1956-06-03; 1957-10-04). Ergänzt wird dieser Fokus auf das Lernen der Schüler im Klassenzimmerunterricht durch entsprechende Lernhandlungen, die teilweise durch handlungsbezogene Mängel der Schüler noch eingeschränkt werden (vgl. u.a. 1954-01-03; 1954-06-01; 1954-07-02; 1955-05-06; 1955-09-02). Generalisiert betrachtet zeichnen sich die Kinder v.a. durch einen altersspezifischen Entwicklungs- und Leistungsstand aus. Jenseits dieses für alle Jahrgangsstufen gültigen Grundtenors innerhalb der realen Attribuierungen sticht v.a. die Gruppe aller Erstklässler durch spezielle Zuschreibungen hervor (vgl. u.a. 1954-12-07; 1956-07-05). Hinsichtlich ihrer Lernausgangslage werden ihr Spieltrieb sowie ihre Wünsche, Interessen und Vorlieben besonders betont (vgl. u.a. 1955-05-06; 1956-12-02). Daran knüpft auf generalisierter Ebene die Reflexion des schwierigen Entwicklungsschritts vom Spiel- zum Schulkind an (vgl. u.a. 1955-08-03; 1956-06-03). Zudem sind im emotional-volitiven wie handlungsbezogenen Bereich ihr Erleben der Schulaufnahme und ihre Auseinandersetzung mit der Fibel von gesonderter Relevanz (vgl. u.a. 1954-06-01). Durch diese vertiefte Betrachtung der Schulanfänger in den Jahren 1954 bis 1957 werden die alle Jahrgangsstufen betreffenden realen Zuschreibungen um eine jahrgangsstufenspezifische Teilthematik ergänzt. Die über die Schüler einzelner Jahrgangsstufen als ideal vermittelten Wissensvorräte weisen insgesamt einen relativ hohen Konkretisierungsgrad auf. So sollen die Kinder der verschiedenen Jahrgangsstufen beispielhaft aufgeführte Lerninhalte erwerben, die sich auf einzelne Unterrichtsfächer beziehen (vgl. 1955-09-02; 1956-07-02; 1957-02-03; 1957-11-03). Hinzu kommen vereinzelt Kenntnisse, die die DDR als Staat im Spezifischen betreffen und mit entsprechenden Empfindungen auf emotional-volitiver Ebene verknüpft werden (vgl. u.a. 1954-06-01; 1957-07-02; 1957-11-03). In der Folge sind die Schüler idealerweise auch v.a. innerunterrichtlich mit Lernaktivitäten beschäftigt, mit denen sie ihre Grundfertigkeiten schulen (vgl. 1954-06-02; 1955-09-02; 1956-12-04; 1957-07-02). In Ergänzung dazu führen sie teilweise Tätigkeiten aus, die in Verbindung mit der sozialistischen Gesellschaft stehen (vgl. u.a. 1957-07-02; 1957-09-02). Dass diese anklingenden Verknüpfungen mit dem sozialistischen System jedoch eher zweitrangig innerhalb der als ideal vermittelten Zuschreibungen sind, zeigt sich auch an den Forderungen, die sich explizit nur an die Schüler der ersten Jahrgangsstufe richten. Diese Kinder sollen sich prinzipiell von ihrer Rolle als

Spielkinder lösen und in die Aufgaben eines Schülers mit seinen Rechten und Pflichten (s. Schülerregeln) hineinfinden (vgl. 1954-12-07; 1955-08-03; 1956-06-03; 1956-07-05; 1956-12-02). Sie erwerben idealerweise hochwertiges Wissen (vgl. u.a. 1954-04-02; 1955-08-03; 1956-10-01), entwickeln die Bereitschaft zum Lernen und verhalten sich demgemäß im Unterricht. Zudem sollen sie das Fest der Einschulung als einprägsames Erlebnis in Erinnerung behalten, da es diesen Wandel vom Spiel- zum Schulkind einläutet (vgl. u.a. 1954-04-02; 1954-04-03; 1956-06-02).

### *B. Schwerpunkte und Tendenzen in den Jahren 1958 bis 1959*

Die Erkenntnisse aus der Datenauswertung im Anhang 4.2.11 ergeben bezüglich der über Unterstufenschüler verschiedener Jahrgangsstufen vermittelten Wissensvorräte ein insgesamt noch einheitlicheres Bild als in der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode. So weisen die Kinder in den Jahren 1958 und 1959 hinsichtlich der Realzuschreibungen über alle Jahrgangsstufen hinweg im kognitiven Bereich neben bestimmten Fähigkeiten erneut eindeutige Verstehensdefizite und Lerneinschränkungen auf (vgl. u.a. 1958-01-02). Diese beziehen sich nun oft speziell auf die Erfassung gesellschaftspolitischer Zusammenhänge (vgl. 1958-12-01; 1959-03-03). Der Kenntniserwerb der Kinder basiert auf Erfahrungen in der Natur und Gesellschaft, denen die Schüler emotional-volitiv mit einer prinzipiellen Offenheit für das Neue begegnen (vgl. u.a. 1959-06-03). Auf der Handlungsebene eignen sie sich unter Einschränkung durch ihre teilweise noch mangelhaften Fertigkeiten zwar auch die nötigen Fachinhalte und Grundfertigkeiten an (vgl. 1958-12-01), sind darüber hinaus jedoch in Anknüpfung an ihre Kontakte mit der sozialistischen Gesellschaft auch gesellschaftlich-nützlich aktiv (vgl. u.a. 1958-12-01; 1959-01-03; 1959-02-01; 1959-03-03). Die als ideal über die Unterstufenschüler der einzelnen Jahrgangsstufen vermittelten Wissensvorräte weisen trotz inhaltlicher Differenzen einen übereinstimmenden Grundtenor auf. So sollen sich die Kinder aller Jahrgangsstufen Lerninhalte aneignen, die letztlich zu der Entwicklung eines dialektisch-materialistischen Weltbildes und eines polytechnischen Gesichtskreises beitragen (vgl. 1958-12-01; 1959-02-01). Dies erfolgt im Rahmen prinzipiell gleichbleibender Themenfelder jahrgangsstufenspezifisch teilweise anhand altersbezogen differierender Inhalte und häufig unter besonderer Betonung der kognitiven Auseinandersetzung mit der Pionierorganisation (vgl. u.a. 1958-09-04; 1959-11-02). In Ergänzung zum Erwerb eines dialektisch-materialistischen Weltbilds wird von den Schülern auf emotional-volitiver Ebene v.a. die Entwicklung einer sozialistischen Moral gefordert, ohne dass diesbezüglich weitere Konkretisierungen erfolgen (vgl. 1958-12-01; 1959-01-03; 1959-02-01). Handlungsbezogen stehen größtenteils gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten der Schüler mit und ohne Bezug zum Klassenzimmerunterricht im Mittelpunkt (vgl. u.a. 1959-01-03; 1959-03-03; 1959-08-02). Diese Aktivitäten variieren wieder je nach Jahrgangsstufe und werden v.a. hinsichtlich der Erstklässler differenziert aufgeführt (vgl. 1959-02-01; 1959-03-03). Generalisierte Zuschreibungen betreffen ebenfalls nur die Gruppe der Schulanfänger und betonen hierbei das Ziel, dass vornehmlich diese Schülergruppe den Jungen Pionieren beitreten soll (vgl. u.a. 1959-11-02; 1959-11-03).

### *C. Schwerpunkte und Tendenzen in den Jahren 1960 bis 1961*

Beim Blick auf die im Anhang 4.2.12 zusammengefassten Daten zu den Jahren 1960 und 1961 fällt auf, dass sich die als real über die Unterstufenschüler verschiedener Jahrgangs-

stufen an die Profession vermittelten Wissensvorräte jenseits des kognitiven Bereiches einseitig auf die Schüler der ersten Jahrgangsstufe fokussieren. Die Erstklässler setzen sich kognitiv wie emotional-volitiv mit dem Schulanfang und ihrem Eintritt in die Pioniergruppe auseinander (vgl. u.a. 1961-08-02; 1961-12-01). Sie besitzen zudem auf mehreren Persönlichkeitsebenen positive Lernvoraussetzungen für gelingende Unterrichtsabläufe. Hierzu zählen ihre Lerneinstellung, ihr Lernverhalten wie auch weitere Alterseigentümlichkeiten (vgl. u.a. 1960-04-02; 1961-11-03). Lediglich ihre Krankheitsanfälligkeit schränkt sie auf physischer Ebene etwas ein (vgl. 1961-11-03). Die Schüler der zweiten bis vierten Jahrgangsstufe werden bezüglich der Realzuschreibungen nur im Zusammenhang mit ihrem Wissenserwerb durch Unterrichtsfilme über die sozialistische Produktion erwähnt (vgl. 1960-05-05; 1960-08-03). Bei den als ideal über die Schüler verschiedener Jahrgangsstufen vermittelten Wissensvorräten stehen erneut die Anforderungen an die Erstklässler im Vordergrund (vgl. u.a. 1960-02-03; 1961-08-02). Trotzdem werden die anderen Jahrgangsstufen im Bereich der Idealzuschreibungen – im Gegensatz zu ihrem weitgehenden Fehlen innerhalb der realen Attribuierungen – regelmäßig erwähnt. Dies betrifft im gegebenen Fall jedoch zumeist konkrete sozialismusbezogene Vorgaben. So sollen die Schüler der ersten Klasse im kognitiven Bereich bestimmte Grundkenntnisse bereits zu Schulbeginn beherrschen und anderes Wissen erst im Unterricht selber erwerben (vgl. u.a. 1960-02-03). Von den höheren Jahrgangsstufen wird hingegen explizit verlangt, dass sie sich explizit mit ausgewählten Lerninhalten der sozialistischen Produktion und mit Lenin auseinandersetzen (vgl. 1960-04-01; 1960-08-03). Auch im emotional-volitiven Bereich geht es bei den Erstklässlern im Allgemeinen um den Erwerb grundlegender Lerneinstellungen und Charaktereigenschaften zum Schulbeginn (vgl. u.a. 1960-11-03; 1961-04-02; 1961-08-03). Die höheren Jahrgangsstufen entwickeln hingegen idealerweise mit Hilfe von Unterrichtsfilmen genau festgesetzte sozialistische Überzeugungen (vgl. 1960-08-03; 1960-04-01). Ähnlich verhält es sich auf der Handlungsebene, auf der die Schüler der ersten Jahrgangsstufe bereits eine Reihe an Grundfertigkeiten mit in den Unterricht bringen und sich noch weitere im Unterrichtsverlauf aneignen sollen (vgl. 1960-02-03; 1961-08-02). Von den höheren Jahrgangsstufen werden hingegen Aktivitäten gefordert, die sich auf konkrete sozialistische Inhalte oder nur selten auf einzelne Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen beziehen (vgl. u.a. 1960-08-03; 1960-10-02; 1961-04-02; 1961-05-03). Zudem besteht auch auf generalisierter Ebene die lediglich allgemeine Zielvorgabe für die Schüler der ersten Jahrgangsstufe, sich zum Kollektiv zu entwickeln (vgl. 1961-11-03).

#### *D. Schwerpunkte und Tendenzen in den Jahren 1962 bis 1964*

Zusammenfassend betrachtet legen die im Anhang 4.2.13 deskriptiv dargestellten Daten für die Jahre 1962 bis 1964 offen, dass die Unterstufenschüler innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte frequentiert mit ihren alters- bzw. jahrgangsspezifischen Besonderheiten und Einschränkungen betrachtet werden (vgl. u.a. 1963-03-03; 1963-07-01; 1963-11-03). Hinzu kommen die entsprechenden Verursachungsfaktoren, die sich meist auf das unterrichtliche Umfeld der Schüler beziehen (vgl. 1963-09-02). Nur selten betreffen sie das Verhältnis der Kinder zur sozialistischen Gesellschaft. So werden im kognitiven Bereich schwerpunktmäßig ausgewählte lernpsychologische Spezifika einzelner Jahrgangsstufen dargestellt und über alle Jahrgangsstufen hinweg kindliche Verstehensprozesse betont (vgl. u.a. 1963-05-02; 1964-07-01). Darüber hinaus findet nur

vereinzelt von den Unterstufenschülern erworbenes und am sozialistischen System orientiertes Lernwissen Erwähnung (vgl. 1962-04-04; 1963-02-02; 1963-03-01; 1963-05-02; 1964-04-02; 1964-09-05). Emotional-volitiv stehen v.a. Prozesse im Mittelpunkt, die bei Erstklässlern zur Entwicklung ihrer Lerneinstellung führen (vgl. u.a. 1963-01-02; 1963-03-03; 1964-07-04). Selten werden daneben auch andere Empfindungen der Kinder in ihrer Herkunft erklärt, was dann die Schüler verschiedener Jahrgangsstufen betrifft (vgl. 1963-01-03; 1963-03-03). Auf Handlungsebene spielen konkrete Aktivitäten der Kinder kaum eine Rolle und beziehen sich im seltenen Fall auf gesellschaftliche Aktivitäten. Stattdessen sind hinsichtlich der kindlichen Handlungen erneut insbesondere Ursachen für teilweise auftretendes fehlerhaftes Verhalten der Schüler von Relevanz (vgl. u.a. 1963-06-01; 1963-12-03). Mit speziellem Blick auf die Erstklässler betreffen diese handlungsbezogenen Mängel meist ihre Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen und werden auf generalisierter Ebene ergänzt um unzureichende Schulleistungen. Die Ursachenzuschreibungen hierfür liegen jedoch im extrapersonalen Bereich. Im physischen Bereich kommen für die Schüler aller Jahrgangsstufen gesundheitliche Probleme als Erklärungsgründe für auftretende Defizite hinzu sowie auf generalisierter Ebene ihre interindividuellen Unterschiede (vgl. 1962-04-04; 1962-07-02; 1963-03-03; 1963-12-03). Die als ideal über die Schüler einzelner Jahrgangsstufen vermittelten Wissensvorräte umfassen unterrichtliche wie gesellschaftsbezogene Forderungen und fokussieren innerhalb der einzelnen Persönlichkeitsbereiche schwerpunktmäßig die erste und die vierte Jahrgangsstufe (vgl. u.a. 1962-06-04; 1963-07-01; 1964-10-02). Insbesondere die Erstklässler sollen im kognitiven Bereich v.a. Inhalte des materialistischen Weltbildes erwerben und verstehen (vgl. 1962-03-03; 1963-03-01). Die Viertklässler eignen sich hingegen idealerweise unterrichtsfachbezogene Inhalte an, die sich an den Schulfächern in den höheren Jahrgangsstufen orientieren (vgl. u.a. 1962-11-04; 1964-11-01). Weitere vorgegebene Kenntnisse, die auch Schüler anderer Jahrgangsstufen lernen sollen, bewegen sich zwischen diesen beiden Wissensbereichen (vgl. ebd.). Auf emotional-volitiver Ebene finden sich fast ausschließlich Zuschreibungen zu den Erstklässlern. Von ihnen wird in Form spezifischerer oder allgemeinerer Attribuierungen die Ausbildung einer sozialistischen (Arbeits-)Moral verlangt. Auch handlungsbezogen soll speziell diese Schülergruppe kollektive, gesellschaftlich-nützliche Aktivitäten durchführen und sich zudem unterrichtsintern mit der Fibel beschäftigen (vgl. 1962-01-02; 1963-03-01; 1963-10-02). Letzteres dient dem Zweck, die Erstklässler mit den von ihnen geforderten Idealen bekannt zu machen (vgl. 1962-03-03; 1962-09-03; 1963-03-01). Die anderen Jahrgangsstufen orientieren sich in ihrem Handeln idealerweise sowohl an politischen Taten als auch an qualitätsvollen Lernprozessen im Klassenzimmerunterricht. Die jeweiligen Aktivitäten sollen im Regelfall in jeweils enger Verbindung zum kognitiven Lernwissen stehen (vgl. u.a. 1964-11-02; 1964-11-01). Generalisierte Zuschreibungen ergänzen lediglich die gesellschaftsorientierten Ideale für die erste Jahrgangsstufe (vgl. u.a. 1962-09-03; 1963-11-02; 1963-12-03) und die auf die weitere schulische Laufbahn ausgerichteten unterrichtsbezogenen Zielvorgaben der vierten Jahrgangsstufe (vgl. 1964-11-01).

### 2.1.2.2 Diachrone Betrachtung

Im Sinne eines diachronen Zwischenresümées zum ersten Vergleichscode „Alle Schüler einer Jahrgangsstufe“ findet im Folgenden sowohl eine Verhältnissetzung von den als

real und als ideal an die Profession vermittelten Wissensvorräten pro zeitschrifteninterner Periode sowie darauf aufbauend eine Analyse zentraler Wandlungsprozesse zwischen den einzelnen Zeitabschnitten statt. Noch nicht berücksichtigt wird an dieser Stelle ein Vergleich mit dem Referenzcode.

Innerhalb der *ersten zeitschrifteninternen Periode von 1954 bis 1957* beschreiben die als real vermittelten Wissensvorräte die Unterstufenschüler einzelner Jahrgangsstufen in ihrer unterrichtlichen Rolle sowohl mit alterstypischen Lerneinschränkungen als auch mit positiven Lernvoraussetzungen. Insbesondere mit Blick auf die Erstklässler werden zudem ihre Schulaufnahme, ihr bisheriges Dasein als Spielkinder und ihr damit verbundener Prozess der Schülerwerdung ab dem Zeitpunkt der Einschulung betont. Die Idealattribuierungen knüpfen schwerpunktmäßig an diese realen Lernausgangslagen der Schüler an und ergänzen sie um leistungsbezogene Zielvorstellungen. So sollen die Schüler idealerweise unterrichtsintern gemäß bestimmter Vorgaben (Schülerregeln) aktiv sein und festgelegte Lerninhalte erwerben. Darüber hinaus besteht v.a. für die Erstklässler die explizite Forderung, zu Schülern zu werden und entsprechende Verhaltensweisen im Unterricht zu entwickeln. Auch dieses Ideal steht im direkten Zusammenhang mit den Realattribuierungen. Nur teilweise werden die vermittelten Zielvorgaben über die Unterstufenschüler verschiedener Jahrgangsstufen durch eine direkte Verbindung mit der sozialistischen Gesellschaft und Produktion erweitert. Dies erfolgt mit Bezug auf die verschiedenen Persönlichkeitsebenen ggf. durch die Referenzierung auf einzelne Beispiele.<sup>134</sup> Obwohl sowohl die gesellschafts- als auch die unterrichtsorientierten Ideale einen hohen Konkretisierungsgrad aufweisen, stehen die mit der sozialistischen Gesellschaft verbundenen Forderungen hinter den unterrichtsinternen Zielvorgaben – insbesondere für die Erstklässler – zurück. Letztere werden insgesamt umfänglicher beschrieben und in eine direkte Verbindung mit den Realzuschreibungen gebracht.

Die *zweite zeitschrifteninterne Periode von 1958 bis 1959* kennzeichnet innerhalb der als real über die Schüler der einzelnen Jahrgangsstufen vermittelten Wissensvorräte eine Diskrepanz zwischen unterrichts- und gesellschaftsbezogenen Zuschreibungen. So eignen sich die Schüler verschiedener – weitgehend gleichgewichtet auftretender – Jahrgangsstufen unterrichtsintern trotz bestehenden Mängeln notwendige Grundfertigkeiten und Fachinhalte an. In ihrer gesellschaftlichen Rolle wirken sich die kognitiven Defizite der Schüler explizit negativ aus und behindern das adäquate Kennenlernen der sozialistischen Umwelt und Weltanschauung. Zudem sind die Kinder mit diesem gesellschaftlichen Bezug teilweise gesellschaftlich-nützlich aktiv. Da im Rahmen der Idealattribuierungen die auf die unterrichtsinterne Leistung bezogenen Zuschreibungen weitgehend fehlen, gibt es für die Rolle der Schüler als unterrichtlich Agierende auch keine Zielvorstellungen. Stattdessen werden die als ideal vermittelten Wissensvorräte detailliert und teilweise nach den verschiedenen Jahrgangsstufen differenziert mit gesellschaftsorientierter Perspektive aufgeführt. Hier geht es in beispielhaft konkretisierter Form um den Erwerb eines dialektisch-materialistischen Weltbildes, einer sozialistischen Arbeitsmoral sowie um die

<sup>134</sup> Diese Beispiele betreffen im kognitiven Bereich Kenntnisse über die DDR, im emotional-volitiven eine passende Einstellung zu den Werktätigen und zu sozialistischen Vorbildern und im handlungsbezogenen Bereich ausgewählte Aktivitäten wie Unterrichtsgänge, die die Schüler mit dem sozialistischen System in Kontakt bringen.



Durchführung gesellschaftlich-nützlicher Tätigkeiten mit und ohne Anbindung an den Unterricht. Auch die häufigen auftretenden, explizit an die Schüler der ersten Jahrgangsstufe gerichteten Forderungen entsprechen dieser Grundorientierung.

Betrachtet man diese Erkenntnisse zur zweiten zeitschrifteninternen Periode vergleichend mit den Jahren 1954 bis 1957, so fällt auf, dass der Blick auf die Schüler als unterrichtsintern Agierende und Lernende mit besonderen Lernvoraussetzungen weitgehend verloren geht. In Bezug auf die Realattribuierungen spielen die kindlichen Mängel in den Schulleistungen zwar auch in den Jahren 1958 und 1959 weiterhin eine Rolle, jedoch nun nicht mehr unter Berücksichtigung der individuellen und alterstypischen Besonderheiten der Schüler. Damit einhergehend tritt auch die im vorangegangenen Zeitabschnitt insbesondere hinsichtlich der Erstklässler anzutreffende Darstellung der Kinder als Spielkinder, welche erst zu Schülern werden müssen, nicht erneut auf. Zudem sind gesellschaftsbezogene Aspekte in der zweiten zeitschrifteninternen Periode bereits innerhalb der realen Zuschreibungen von Relevanz, da die Schüler nun in den direkten Kontakt mit der sozialistischen Gesellschaft treten. Die Idealattribuierungen der Jahre 1958 und 1959 setzen ausschließlich die gesellschaftsorientierten Realattribuierungen fort und beschreiben diesbezüglich detailliert einen Erwartungshorizont für die Schüler der verschiedenen Jahrgangsstufen. So wird die in den Jahren 1954 bis 1957 nur angedeutete Perspektive auf die Unterstufenschüler als idealerweise gesellschaftlich Agierende massiv und unter Benennung konkretisierender Beispiele ausgebaut.<sup>135</sup> Dagegen finden sich in der zweiten zeitschrifteninternen Periode unterrichtsbezogene und unter Berücksichtigung der schulischen Leistungen benannte Forderungen nicht wieder, die in der vorangegangenen Periode noch die gesellschaftlichen Wunschvorstellungen dominierten.

In der *dritten zeitschrifteninternen Periode von 1960 bis 1961* wird die Perspektive auf die Schüler einzelner Jahrgangsstufen im Vergleich zu den beiden Vorjahren wieder divergenter. Verschiedene Jahrgangsstufen werden unterschiedlich stark im unterrichtsinternen bzw. gesellschaftlichen Umfeld verortet. Hinsichtlich der als real vermittelten Wissensvorräte stehen v.a. die Schulanfänger im Mittelpunkt und dies mit konkretem Bezug zum Schulunterricht. Sie beginnen auf der Basis allgemein positiver Lernausgangsbedingungen und ihrer individuellen Eigenarten mit dem Lernen, beschäftigen sich darüber hinaus aber auch teilweise mit dem Eintritt in die Pioniergruppe. Die höheren Jahrgangsstufen agieren ebenfalls unterrichtsintern, setzen sich jedoch ausschließlich mit der Hilfe von Filmen mit der sozialistischen Produktion auseinander. Die inhaltliche Zweiteilung zwischen Erstklässlern, die eher unterrichtsintern als Lernende betrachtet werden, und höheren Jahrgangsstufen, die zwar ebenfalls im Unterricht agieren, dort jedoch etwas über die sozialistische Produktion lernen, wird besonders im Rahmen der Idealattribuierungen deutlich. So sollen die Erstklässler idealerweise v.a. wichtige Grundkenntnisse und Lerneinstellungen erwerben, während von den höheren Jahrgangsstufen sozialismusbezogene Kenntnisse und Überzeugungen erwartet werden. Daneben besteht auch für die Schüler der zweiten bis vierten Jahrgangsstufe nur vereinzelt die Forderung, sich bestimmte Grundfertigkeiten anzueignen.

Im diachronen Vergleich mit der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode von 1958 bis 1959 kann für die Gruppe der Schüler einer Jahrgangsstufe eine deutliche Um-

<sup>135</sup> Hierbei beziehen sich die Konkretisierungen v.a. auf die Ideen des dialektisch-materialistischen Weltbildes, der sozialistischen Moral und der gesellschaftlich-nützlichen Arbeit.



orientierung v.a. innerhalb der idealen Attribuierungen festgestellt werden. Jedoch weisen bereits die realen Zuschreibungen eine neuartige, kontinuierliche Fokussierung auf den unterrichtlichen Kontext auf, auch wenn sich die Schüler der höheren Jahrgangsstufen im Klassenzimmerunterricht trotzdem mit Inhalten aus der sozialistischen Gesellschaft auseinandersetzen. So orientieren sich die Zuschreibungen v.a. zu den höheren Klassen nicht mehr wie im vorangegangenen Zeitabschnitt klar an der gesellschaftsbezogenen Schülerrolle, sondern sind insgesamt mit entsprechenden Varianzen auf einem Kontinuum zwischen gesellschafts- und unterrichtsorientierter Ausrichtung zu verorten. Zudem werden die verschiedenen Jahrgangsstufen nicht mehr wie in der Vorgängerperiode gleichgewichtet betrachtet. Stattdessen zeigt sich wie in den Jahren 1954 bis 1957 wieder schwerpunktmäßig eine Auseinandersetzung mit den Erstklässlern und ihrem Schulbeginn. In der Folge ist die generell schwankende Annäherung der Zuschreibungen an die gesellschafts- oder unterrichtsbezogene Rolle in der dritten zeitschrifteninternen Periode bei der ersten Jahrgangsstufe insgesamt am geringsten ausgeprägt. Da die Idealzuschreibungen in den Jahren 1960 und 1961 die Realattribuierungen im Gegensatz zur Vorgängerperiode weitgehend ergänzen und an diese anknüpfen, weisen sie im diachronen Vergleich nahezu keine Passung mit den Idealen der Vorjahre auf. Dies liegt insbesondere an der starken Orientierung der Vorgaben aus den Vorjahren an sozialistischen Zielvorgaben. Zwar spielen für die höheren Jahrgangsstufen sozialismusbezogene Inhalte und Überzeugungen weiterhin eine Rolle, jedoch nun nicht mehr unabhängig vom unterrichtsbezogenen Kontext und insgesamt in stark reduzierter Form.

In der *letzten zeitschrifteninternen Periode von 1962 bis 1964* werden die Unterstufenschüler wesentlich detaillierter und analytischer betrachtet als im vorangegangenen Zeitabschnitt. Im Bereich der realen Attribuierungen manifestiert sich dies in der Darstellung ihrer Besonderheiten und Einschränkungen auf allen Persönlichkeitsebenen. Hinzu kommen die entsprechenden Ursachen für die Lerneinschränkungen. Diese liegen entweder in den Kindern selbst und entstammen dann den anderen Persönlichkeitsebenen, oder betreffen – was häufiger der Fall ist – dem jeweiligen unterrichtlichen und bzw. oder gesellschaftlichen Kontext ggf. inklusive dortiger Missstände. Insbesondere die kognitiven Lernbesonderheiten und Verstehensprozesse werden im Sinne eines Schwerpunktes teilweise jahrgangsstufenbezogen different sowie vertieft aus lernpsychologischer Perspektive geklärt.<sup>136</sup> Auch bei den Eigenheiten und Einschränkungen hinsichtlich der anderen Persönlichkeitsebenen sind v.a. die dazugehörigen Entstehungszusammenhänge von Relevanz. Häufiger wird hierbei die erste Jahrgangsstufe mit ihren noch vorhandenen Defiziten besonders hervorgehoben. Innerhalb der Idealattribuierungen findet eine relativ klare, aber auch wieder jahrgangsstufenbezogen differente Verortung zwischen gesellschafts- und unterrichtsbezogenen Attribuierungen statt. Dabei liegt keine dezidierte Abstimmung zwischen Real- und Idealattribuierungen vor. So wird die stark an den Lernausgangslagen der Schüler orientierte Darstellung innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte nicht zum direkten Ausgangspunkt der unterrichts- und damit leistungsbezogenen Ideale. Dies trifft insbesondere für die vierte Jahrgangsstufe zu. Auch die gesellschaftsorientierten, v.a. die Erstklässler betreffenden Ideale knüpfen

<sup>136</sup> Direkt auf das sozialistische System bezogene Zuschreibungen finden sich innerhalb der Realattribuierungen in dieser letzten zeitschrifteninternen Periode kaum und betreffen gegebenenfalls die kognitive Ebene im Sinne von Lerninhalten.

nicht an realen Ausgangsbedingungen der Schüler an. Gemäß dieser fehlenden Verknüpfung zwischen Real- und Idealzuschreibungen sollen insbesondere die im Fokus stehenden Erstklässler mit Hilfe der Fibel schwerpunktmäßig sozialistische Inhalte, Überzeugungen und Verhaltensweisen erwerben, obwohl gleichzeitig durchaus ein insgesamt hohes Leistungsniveau als Zielvorgabe benannt wird. Neben den Erstklässlern finden auch die Schüler der vierten Jahrgangsstufe verstärkt Erwähnung. Sie sollen v.a. ihre Grundfertigkeiten verbessern und sich auf die weiterführenden Klassen inklusive des dort ablaufenden Fachunterrichts vorbereiten. Bei den restlichen Jahrgangsstufen finden sich vereinzelt benannte Lernziele und geforderte Aktivitäten, die gesellschaftsbezogen sowie an den Grundfertigkeiten orientiert sind und in einem relativ ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen.

Im diachronen Vergleich mit der vorangegangenen Periode von 1960 bis 1961 können insgesamt deutliche Wandlungsprozesse innerhalb der realen wie auch idealen Zuschreibungen festgestellt werden. Hinsichtlich der als real vermittelten Wissensvorräte betrifft der inhaltliche Wandel v.a. eine verstärkte Betrachtung kindlicher Lernausgangslagen. Mit Bezug auf die erste Jahrgangsstufe – die 1962 bis 1964 jedoch nicht mehr wie in der dritten zeitschrifteninternen Periode im absoluten Mittelpunkt der Reflexion steht – hat sich dieser Fokus bereits im vorangegangenen Zeitabschnitt angekündigt. Die entsprechende Reflexion erfolgt lernpsychologisch fundiert auf allen Ebenen der Persönlichkeit und weitgehend ohne die in den Jahren 1960 und 1961 noch teilweise vorhandene Bezugnahme auf die sozialistische Gesellschaft. Im Zentrum der Realattribuierungen stehen nun nicht mehr wie in den Vorjahren die Zusammenhänge zwischen Lernausgangslagen und unterrichtlichen Abläufen, sondern die zwischen diesen Lernausgangslagen und deren Ursprung. Letzterer muss dabei nicht unbedingt die kindliche Persönlichkeit selbst betreffen. Die Idealzuschreibungen weisen insofern ebenfalls keine Kontinuität zur vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode auf, als dass sie sich zwar erneut jahrgangsstufendifferent zwischen gesellschafts- und schulleistungsbezogenen Forderungen bewegen, dies jedoch im Vergleich zu den Jahren 1960 und 1961 in umgekehrter Form. So wird nun von den Schülern der ersten Jahrgangsstufe v.a. auf Basis der Fibel<sup>137</sup> eine Orientierung an sozialistischen Idealen gefordert, wohingegen sich die höheren Jahrgangsstufen mehr auf die Grundfertigkeiten und ihre Vorbereitung auf die weiterführenden Schuljahre konzentrieren sollen.

---

<sup>137</sup> Die Fibel ist in der ersten wie in der vierten zeitschrifteninternen Periode ein wichtiger Ausgangspunkt für die Lerninhalte, Überzeugungen und Handlungsweisen, die sich die Schulanfänger aneignen sollen.

### 2.1.3 Unterstufenschüler einer Schulklasse

Der zweite Vergleichscode „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ umfasst die an die Profession vermittelten Wissensvorräte über die Schüler einer Schulklasse. Relevant sind hierbei alle Zuschreibungen, die einzelne Schulklassen unter der Leitung eines Unterstufenlehrers betreffen. Diese schulklassenbezogenen Attribuierungen implizieren ähnlich dem ersten Vergleichscode „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“ wieder unterschiedliche Untergruppen, die jedoch nun wesentlich ausdifferenzierter sind (s. Kap. 2.1.2.):

- Erneut gehören zu diesem zweiten Vergleichscode einzelne Schulklassen einer der vier Jahrgangsstufen der Unterstufe (dies betrifft einzelne Klassen der ersten, zweiten, dritten oder vierten Jahrgangsstufe) oder im Sinne von Mehrstufenklassen solche, die mehrere Jahrgangsstufen in sich vereinen (bspw. Mehrstufenklassen mit Schülern der ersten und zweiten Jahrgangsstufe).
- Auch einzelne Schulklassen, die ohne Zuordnung zu einer bestimmten Jahrgangsstufe in den analysierten Artikeln genannt werden, zählen zum Vergleichscode „Unterstufenschüler einer Schulklasse“.
- Zudem wird innerhalb dieses zweiten Vergleichscodes zwischen faktisch und hypothetisch existenten Schulklassen besonders differenziert. Faktisch existente Schulklassen sind dabei solche, die aufgrund einer konkret nachvollziehbaren sozialen, lokalen oder personalen Zuordnung in den Zeitschriftenartikeln als wirklich real existierend beschrieben werden (bspw. durch die Benennung der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule bzw. die Lokalisierung in einem bestimmten Ort oder durch die namentliche Nennung der unterrichtenden Lehrkraft). Die entsprechenden Zuschreibungen entstammen folglich konkreten Beispielen aus der Unterrichtspraxis einzelner Lehrer. Im Gegensatz hierzu stellen die hypothetisch existenten Schulklassen lediglich imaginäre Beispiele dar, die als von den Artikelauteuren konstruierte Fälle über die Zeitschriftenartikel an die Profession vermittelt werden. Sie können keinem sozialen, lokalen oder personalen Kontext zugeordnet werden. Diese zusätzliche Differenzierung zwischen „faktisch“ und „hypothetisch“ führt dazu, dass die auftretenden Schulklassen sowohl zu einer, mehreren oder keiner ersichtlichen Jahrgangsstufe(n) zugeordnet werden können sowie gleichzeitig entweder zur Gruppe der faktisch oder der hypothetisch existenten Fälle gehören. Bspw. kann eine im Text auftretende Schulklasse der dritten Jahrgangsstufe faktisch existent sein, wenn der Klassenlehrer, die Schule oder der Ort der Schule namentlich benannt wird und die Schulklasse damit als real vorhanden verifizierbar ist. Sie kann jedoch auch nur hypothetisch existent sein, wenn derartige Verifizierungen ihrer Existenz fehlen.<sup>138</sup>

Die folgende deskriptive Darstellung der gewonnenen Daten über den zweiten Vergleichscode „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ findet sich in ausführlicher Form und nach zeitschrifteninternen Perioden aufgeteilt im Anhang unter 4.2.14 bis 4.2.17.

<sup>138</sup> Konkret bezieht sich dieser zweite Vergleichscode im Rahmen des mit Atlas.ti entwickelten Kategoriensystems erster Ordnung innerhalb der als real existent vermittelten Schulklassenbeispiele auf die Gruppe „2.1.1.1.2 Unterstufenschüler einer Schulklasse [ohne Jahrgangsstufenangabe]“ und innerhalb der Gruppe „2.1.1.2.2 Unterstufenschüler einer Schulklasse [mit Jahrgangsstufenangabe]“ auf die Untergruppen „2.1.1.2.2.1 erste Stufe“, „2.1.1.2.2.2 zweite Stufe“, „2.1.1.2.2.3 dritte Stufe“, „2.1.1.2.2.4 vierte Stufe“ und „2.1.1.2.2.5 mehrere Stufen in Kombination“. Im Rahmen der als faktisch existent vermittelten Jahrgangsstufen umfasst der zweite Vergleichscode in paralleler Strukturierung die Gruppen „1.1.1.1.1 Unterstufenschüler einer Schulklasse [ohne Jahrgangsstufenangabe]“ und in der Gruppe „1.1.1.2.1 Unterstufenschüler einer Schulklasse [mit Jahrgangsstufenangabe]“ die Untergruppen „1.1.1.2.1.1 erste Stufe“, „1.1.1.2.1.2 zweite Stufe“, „1.1.1.2.1.3 dritte Stufe“, „1.1.1.2.1.4 vierte Stufe“, und „1.1.1.2.1.5 mehrere Stufen in Kombination“ (s. Anhang 4.2.3).

Hier werden sowohl die hypothetischen als auch im Anschluss daran die faktisch existenten Schulklassen über alle Jahrgangsstufen hinweg mit ihren zentralen Entwicklungen innerhalb der realen sowie idealen Attribuierungen beschrieben. Dies ist möglich, da wie in der Auswertung des Codes „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“ zwischen den Klassen der einzelnen Jahrgangsstufen zumeist nur eine geringe Variabilität besteht, die ggf. in der Datendeskription Berücksichtigung findet. Sofern einzelne in den Zeitschriftenartikeln auftretende Schulklassen sich deutlich jenseits der allgemein beschreibbaren Entwicklungslinien bewegen, werden diese zusammenfassend in der separat dargestellten Teilgruppe „Besondere Schulklassen“ charakterisiert. Diese Teilgruppe vereint aufgrund ihrer geringen Repräsentanz ggf. sowohl faktisch wie hypothetisch existente Sonderfälle in sich. An diese periodenweise Datenauswertung von hypothetischen, faktischen und besonderen Schulklassen im Anhang der Arbeit knüpfen die im Folgenden aufgeführten kurzen Zwischenresümee an. Diese fassen innerhalb der drei gebildeten Teilgruppen nach zeitschrifteninternen Perioden untergliedert zentrale reale und ideale Charakteristika zum zweiten Vergleichscode „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ zusammen (s. Kap. 2.1.3.1). Hierauf folgt zum Abschluss der interpretativen Auswertung dieses Codes ein periodenübergreifendes Zwischenresümee über seine diachrone Entwicklung und die damit verbundenen Wandlungsprozesse (s. Kap. 2.1.3.2). Erneut noch nicht behandelt wird in diesem Zusammenhang der Vergleich mit dem Referenzcode (s. hierfür Kap. 2.1.5).

### 2.1.3.1 Synchrone Betrachtung

#### A. Schwerpunkte und Tendenzen in den Jahren 1954 bis 1957

Interpretativ betrachtet beschreiben die im Anhang 4.2.14 unter Punkt A zusammengetragenen Wissensvorräte über „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ in der ersten zeitschrifteninternen Periode nur selten *hypothetische Schulklassen*. Innerhalb der Realzuschreibungen zu dieser Untergruppe bringen die Schüler mit Bezug auf den unterrichtsinternen Kontext im kognitiven Bereich bereits bestimmte Kenntnisse mit oder erlernen diese erst in der Schule (vgl. 1957-01-03). Emotional-volitiv besitzen sie für die entsprechenden Lernprozesse die nötigen positiven Lerneinstellungen. Zudem arbeiten sie im Unterricht aktiv mit (vgl. 1954-05-04; 1955-12-03). Hinsichtlich der Idealzuschreibungen eignen sich die Schüler auf kognitiver Ebene wertvolle Lerninhalte an. Ergänzend dazu sollen sie sich im emotional-volitiven Bereich v.a. für die Ordnung innerhalb des Klassenzimmers verantwortlich fühlen (vgl. 1954-05-04) und handlungsbezogen diszipliniert und selbstständig agieren (vgl. u.a. 1954-04-06; 1955-08-01; 1957-11-03). Diese Teilforderungen entsprechen unter generalisierter Perspektive dem erwünschten Gesamtideal der leistungsorientierten Kollektivbildung (vgl. 1954-05-02).

Aus dem Punkt B des Anhangs 4.2.14 lässt sich für die *faktisch existenten Schulklassen* in den vermittelten Wissensvorräten mit Bezug auf die realen wie idealen Attribuierungen eine gewisse Variabilität feststellen. Diese kommt im Überblick betrachtet v.a. durch Zuschreibungen zustande, die im Besonderen Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe betreffen (vgl. 1955-07-01). Im Rahmen der Realzuschreibungen werden die Schulklassen verschiedener Jahrgangsstufen im kognitiven Bereich als etwas vergesslich, jedoch prinzipiell lernfähig hinsichtlich grundsätzlicher Verhaltensregeln beschrieben (vgl. u.a. 1954-03-04; 1955-01-01; 1954-07-02; 1955-08-03). Zudem weisen sie emotional-volitiv gute Voraussetzungen für einen reibungslosen Unterrichtsablauf auf (vgl. 1957-01-04;

1957-10-01) und orientieren sich auf der Handlungsebene an den Schülerregeln. Diese berücksichtigend führen sie bestimmte Übungen durch und absolvieren Leistungskontrollen (vgl. 1955-04-03; 1955-06-03; 1955-08-03; 1956-01-03; 1956-02-01). Die Kontrollen bestätigen im Rahmen der generalisierten Zuschreibungen auch, dass die Kinder prinzipiell die von ihnen geforderten Leistungen erreichen. Ergänzend zu diesen unterrichtsbezogenen Reflexionen besitzen gerade die Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe Kenntnisse, die sie in ihrem heimatlichen Umfeld gesammelt haben. Vor diesem Hintergrund zeigen gerade diese emotional-volitiv eine besondere Verbundenheit mit ihrer Heimat und sind handlungsbezogen in ihrem Heimatort in Form von Spielhandlungen aktiv (vgl. u.a. 1955-04-03; 1955-07-01; 1955-11-04). Die als ideal über einzelne Schulklassen vermittelten Wissensvorräte fokussieren ebenfalls v.a. die unterrichtsinterne Perspektive. Gefordert sind Schüler, die im kognitiven Bereich die Schülerregeln kennen und die Grundfertigkeiten beherrschen (vgl. 1954-11-03; 1955-05-03; 1955-11-01; 1955-08-03; 1957-04-03). Entsprechend sollen sich die Kinder für den unterrichtlichen Ablauf positive Eigenschaften und Einstellungen aneignen wie auch im Unterricht ein vorbildliches Verhalten an den Tag legen. Hinzu kommt die Erwartung, dass sie unterrichtsrelevante Fertigkeiten trainieren (vgl. 1954-08-03; 1954-11-03; 1955-04-03; 1955-07-01; 1955-08-01; 1955-08-03; 1957-08-02; 1957-10-02). Generalisiert betrachtet spielt das Ziel des arbeits- und leistungsfähigen Schülerkollektivs in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle (vgl. u.a. 1955-07-01; 1955-08-03). Mit explizitem Bezug auf Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe sollen diese Ideale durch den Einsatz der Fibel erreicht werden, die die Schüler emotional-volitiv anspricht und ihnen idealerweise bestimmte gesellschaftliche Zusammenhänge verdeutlicht (vgl. 1955-07-01).

*Besondere Schulklassen*, die die bisher genannten, zentralen Tendenzen der ersten zeitschrifteninternen Periode ergänzen, treten in Orientierung an den unter Punkt C im Anhang 4.2.14 dargestellten Daten mit Bezug auf zwei Schwerpunktbereiche auf. Der erste Schwerpunktbereich betrifft v.a. als faktisch existent vermittelte Schulklassen mit verhaltensauffälligen oder lerneingeschränkten Einzelfällen. Die Zugehörigkeit dieser schwierigen Schüler zur Schülergemeinschaft wirkt sich zumeist nicht positiv auf die Klassenkonstellation aus (vgl. u.a. 1954-12-02; 1956-09-02). Darüber hinaus impliziert der zweite Schwerpunktbereich faktisch wie hypothetisch aufgeführte Schulklassen, die – häufig verursacht durch ihren Lehrer – auf generalisierter Ebene durch ihre unterrichtlichen Leistungen negativ auffallen (vgl. 1954-01-02; 1955-08-01; 1957-07-02).

### *B. Schwerpunkte und Tendenzen in den Jahren 1958 bis 1959*

Mit Blick auf die selten benannten *hypothetisch existenten Schulklassen* ergeben die deskriptiv gesammelten Daten im Anhang 4.2.15 unter Punkt A ein relativ einseitiges Bild. Innerhalb der realen Attribuierungen setzen sich die Schüler auf kognitiver Ebene schwerpunktmäßig mit der Idee der Genossenschaft auseinander und greifen hierfür auf ihre Erfahrungen mit privaten Tischlereien zurück. Dadurch erkennen sie idealerweise die gesellschaftlichen Veränderungen durch die maschinelle Produktion (vgl. u.a. 1959-02-05). Auch sollen die Schüler auf der Handlungsebene im Unterricht an ihre gesellschaftlich-nützliche Arbeit anknüpfen, um so die in der sozialistischen Gesellschaft gesammelten Erlebnisse weiter zu verwerten (vgl. 1959-02-05; 1959-10-03). Aufgrund der geringen Fallauswahl beziehen sich diese Real- wie Idealzuschreibungen primär auf eine Schulklasse der zweiten Jahrgangsstufe.

Wesentlich häufiger als die hypothetischen Beispiele treten in den Jahren 1958 und 1959 *faktisch existente Schulklassen* auf. In Orientierung an den im Anhang 4.2.15 unter Punkt B aufgeführten Daten fokussieren die als real vermittelten Wissensvorräte über die faktisch existenten Schulklassen insbesondere solche aus der dritten und vierten Jahrgangsstufe. Im kognitiven Bereich erwerben die betreffenden Schüler entsprechende Kenntnisse durch Beobachtungen in der sozialistischen Produktion, durch eigene Arbeiten im gesellschaftlichen Umfeld und durch die Verknüpfung von Inhalten einzelner Unterrichtsfächer mit Fakten aus der Produktion (vgl. 1958-09-03; 1959-02-03; 1959-02-04; 1959-03-04; 1959-06-04; 1959-06-05; 1959-08-03; 1959-12-02). Auf emotional-volitativer Ebene lösen Kontakte mit der sozialistischen Umwelt im Rahmen von Unterrichtsgängen und eigenen Arbeitseinsätzen in Betrieb und Heimat Begeisterung aus (vgl. 1958-09-03; 1959-02-03; 1959-02-04; 1959-03-04; 1959-08-03; 1959-10-04). Parallel dazu erwerben die Schüler durch diese Kontakte eine dauerhafte richtige Einstellung zur gesellschaftlich-nützlichen Arbeit (vgl. u.a. 1958-01-02; 1958-11-01; 1959-03-04; 1959-08-03). Daran anknüpfend sind die dargestellten dritten und vierten Schulklassen in Betrieben, im eigenen Dorf sowie im Schulgarten und im Werkunterricht gesellschaftlich-nützlich aktiv. Auch unterrichtsfachbezogene Inhalte behandeln sie in Verknüpfung mit ihren Erfahrungen und Kenntnissen, die sie während ihrer Arbeitseinsätze gesammelt haben (vgl. 1958-09-03; 1959-01-02; 1959-02-04; 1959-03-04; 1959-06-05). Diese hervor gehobene Synthese aus Unterricht und gesellschaftlicher Praxis überfordert die Schüler auf physischem Niveau wie auch generalisiert betrachtet nicht. Stattdessen steigert die Synthese ihre Leistungen und fördert die Kollektivbildung (vgl. u.a. 1959-01-03; 1959-06-05; 1959-10-04). In Bezug auf die als ideal über die faktisch existenten Schulklassen vermittelten Wissensvorräte bleibt die Fokussierung auf Beispiele aus der dritten und vierten Jahrgangsstufe bestehen. Im kognitiven Bereich sollen die Schüler durch Beobachtungen in ihrem Umfeld und das Besprechen dieser Erfahrungen im Unterricht v.a. zu dem Schluss kommen, dass ihre eigene gesellschaftlich-nützliche Arbeit im Kollektiv nötig ist (vgl. u.a. 1959-01-03; 1959-02-03; 1959-06-05; 1959-12-02). Auf emotional-volitativer Ebene steht mit dieser Einsicht die nötige Achtung vor derartigen Tätigkeiten in Verbindung sowie die von den Schülern erwartete Freude, wenn sie entsprechende Arbeiten selber verrichten (vgl. 1959-03-04; 1959-06-02; 1959-06-04). In Weiterführung dieses Grundtenors innerhalb der Idealzuschreibungen sollen die Kinder im handlungsbezogenen Bereich Betriebe nicht nur besichtigen, sondern dort auch durch Arbeitseinsätze aktiv werden. Zudem engagieren sie sich idealerweise im eigenen Dorf, im Schulgarten und im Schulhaus und produzieren im Werkunterricht Gegenstände mit Gebrauchswert (vgl. u.a. 1958-09-03; 1959-02-03; 1959-03-04; 1959-06-05; 1959-07-02). Physisch sollen sich die Schüler trotzdem nicht überanstrengen (vgl. 1958-11-01) und auf generalisierter Ebene durch ihre gesellschaftlich-nützlichen Aktivitäten ein hohes Bildungsniveau entwickeln sowie zum Kollektiv werden (vgl. 1958-09-03; 1959-02-04; 1959-08-03; 1959-09-01).

*Besondere Schulklassen*, die sich nicht den bislang beschriebenen Tendenzen zuordnen lassen, finden sich gemäß des Punktes C im Anhang 4.2.15 kaum. Im gegebenen Falle beziehen sich die entsprechenden Wissensvorräte auf faktisch existente Schulklassen, die nicht den in dieser zeitschrifteninternen Periode primär geschilderten, vorbildlichen Beispielen entsprechen. Sie fokussieren v.a. Schüler, die durch lehrerseitiges Fehlverhalten hinsichtlich ihres auf die sozialistische Gesellschaft bezogenen Verständnisses oder ihres allgemeinen Unterrichtsverhaltens einschränkt sind (vgl. 1958-09-02; 1959-08-02).



### C. Schwerpunkte und Tendenzen in den Jahren 1960 bis 1961

In Orientierung am Punkt A des Anhangs 4.2.16 beschreiben die seltenen Zuschreibungen zu den *hypothetisch existenten Schulklassen* im Bereich der Realattributionen die Schüler als lernfähig, sofern der Lehrer geeignete Lernvoraussetzungen schafft (vgl. 1960-12-04; 1961-05-05). In Ergänzung dazu sollen die Kinder innerhalb der idealen Zuschreibungen als Grundlage der auf generalisierter Ebene erwarteten guten Leistungen entsprechende emotional-volitiv Einstellungen aufweisen (vgl. u.a. 1960-01-03; 1960-12-04; 1961-09-03).

Bezüglich der Zuschreibungen zu den *faktisch existenten Schulklassen* (s. Punkt B im Anhang 4.2.16) bestehen die vermittelten Wissensvorräte in den Jahren 1960 und 1961 v.a. aus Realattributionen. So setzen sich die in den Zeitschriftenartikeln genannten Schulklassen der dritten und vierten Jahrgangsstufe während Betriebsbesuchen kognitiv mit der sozialistischen Produktion auseinander. Dies tun sie jedoch nicht nur vor Ort (vgl. 1960-02-01; 1960-04-03; 1960-06-03; 1960-06-04; 1960-09-02; 1961-11-01), sondern auch im Unterricht durch Bilder und Fernsehfilme (vgl. u.a. 1960-08-01). Neben Faktenwissen erwerben die Schüler durch diese unterrichtsinternen Ergänzungen auch ein Verständnis für aktuelle gesellschaftliche Wandlungsprozesse und Zusammenhänge (vgl. 1960-02-01; 1960-04-03; 1960-06-03; 1961-11-01). Zudem entwickeln sie im emotional-volitiven Bereich durch die vertiefte unterrichtliche Behandlung eine Begeisterung für die sozialistische Produktion (vgl. 1960-06-04; 1960-08-01; 1961-11-01) und für ihre eigenen Arbeitseinsätze im Heimatort und im Betrieb. Daran anknüpfend sind die Kinder handlungsbezogen im Dorf wie auch im Schulgarten und im Werkunterricht gesellschaftlich-nützlich aktiv (vgl. 1960-08-01; 1960-08-02). Sie führen zwar kaum Arbeitseinsätze in der sozialistischen Produktion durch, schließen jedoch Patenschaftsverträge mit den Betrieben ab (vgl. u.a. 1960-08-01; 1961-11-01). Jenseits der Schulklassen der dritten und vierten Jahrgangsstufe werden auch solche der ersten und zweiten Jahrgangsstufe vereinzelt in den Blick genommen. Dabei kommen einerseits besondere Themen wie ein Theaterbesuch, die Auseinandersetzung mit Verkehrsregeln oder die kritische Reflexion des Westfernsehens zur Sprache (vgl. 1960-03-04; 1961-07-02). Andererseits werden erneut allgemeine auf die Lernaktivitäten der Schüler bezogene Zuschreibungen genannt. Letztere betreffen emotional-volitiv die prinzipiell gute Lernausgangslage der Kinder, sofern diese durch Patenbetriebe oder persönliche Vorbilder wie Walter Ulbricht angespornt werden (vgl. 1960-03-04; 1961-01-04; 1961-11-03). Auf der Handlungsebene beziehen sie sich auf die Gewohnheiten, die die Schüler durch unterrichtlichen Wettbewerb im Positiven weiterentwickeln. Damit verbunden steht im generalisierten Bereich wieder die Erreichung des leistungsbezogener Jahrgangsziele im Fokus, die durch die Unterteilung der Schulklassen in Brigaden unterstützt wird (vgl. 1960-08-01; 1960-11-02). Zu diesen Realattributionen kommen vereinzelt Idealzuschreibungen hinzu, die im kognitiven wie handlungsbezogenen Bereich v.a. die zu erreichenden Vereinbarungen aus den Patenschaftsverträgen umfassen (vgl. u.a. 1960-08-01; 1961-11-01). Des Weiteren sollen die Schüler unterrichtsintern, aber in der Verbindung mit der gesellschaftlichen Praxis auf kognitiver Ebene bestimmte Kenntnisse gewinnen sowie auf der Handlungsebene erwünschte unterrichtliche Verhaltensweisen durch die Orientierung an gesellschaftlichen Vorbildern erwerben (vgl. 1961-01-04; 1961-08-03; 1961-11-02; 1961-12-02).

Die diese zentralen Tendenzen ergänzenden *besonderen Schulklassen* zählen in Orientierung am Punkt C des Anhangs 4.2.16 zumeist zu den faktisch existenten Fällen. Sie fo-



kussieren Schulklassen, deren Wissensstand im Gesamten oder in Teilen unzureichend ist (vgl. 1960-01-03). Die Ursachen hierfür sind jedoch unterschiedlich. Sie können auf kognitivem und handlungsbezogenem Niveau im Lernprozess der Schüler liegen, den der Lehrer durch einen fehlerhaften Einsatz der heimatkundlichen Anschauung falsch anleitet (vgl. u.a. 1960-02-01; 1960-09-01; 1961-08-01). Darüber hinaus bewegen sich die Gründe auch auf physischer Ebene, wenn einzelne Kinder krankheitsbedingt ausfallen, oder im generalisierten Bereich, wenn Schüler zu einer Schulklasse neu hinzukommen (vgl. 1961-11-03).

#### *D. Schwerpunkte und Tendenzen in den Jahren 1962 bis 1964*

Gemäß der unter Punkt A des Anhanges 4.2.17 befindlichen Datenauswertung ist zusammenfassend betrachtet für die dargestellten *hypothetischen Schulklassen* innerhalb der Realattributionen das Lehrer-Schüler-Verhältnis zentral. Dieses wirkt sich im kognitiven Bereich auf das Verständnis der Schüler für Lerninhalte aus (vgl. 1962-03-02). Auf emotional-volitivem Niveau beeinflusst diese Beziehung die Offenheit der Kinder und ihre Bereitschaft zur Leistungssteigerung (vgl. ebd.). Handlungsbezogen ist das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern zudem die Grundlage einer erfolgreichen gemeinsamen Unterrichtsgestaltung (vgl. 1962-12-01). Weitere Einflussfaktoren auf den Unterrichtsverlauf stellen die Beziehungen der Schüler untereinander dar sowie auf generalisiertem Niveau die unterschiedlichen Schulleistungen des einzelnen Schulklassenmitglieds (vgl. 1963-02-03; 1963-11-01). Die Idealzuschreibungen nehmen diese auf den unterrichtlichen Kontext beschränkte Perspektive nicht ein. Sie fokussieren stattdessen das von den Schülern erwünschte gesellschaftsbezogene Engagement. So sollen die Kinder auf kognitiver Ebene mit politischen Zusammenhängen und gesellschaftlichen Problemen bekannt werden (vgl. 1962-05-04). Im emotional-volitiven Bereich wird von ihnen die Entwicklung einer sozialistischen Moral und auf der Handlungsebene die Parteinahme für den sozialistischen Aufbau erwartet (vgl. 1962-05-04; 1962-09-03). Die Grundlage dieser idealerweise zu erreichenden Vorgaben sind kollektive Verhaltensweisen und auf generalisiertem Niveau ein kollektiv-sittliches Bewusstsein (vgl. ebd.). Einzig mit konkretem Bezug auf die unterrichtliche Situation gefordert wird darüber hinaus, dass sich die Kinder aktiv und gestalterisch am Schulleben beteiligen und in der Schulklasse einen aktiven Kern des Kollektivs entwickeln.

Die über *faktisch existente Schulklassen* vermittelten Wissensvorräte weisen in Orientierung am Punkt B des Anhanges 4.2.17 keine jahrgangsstufenspezifischen Tendenzen auf und stellen die Schulklassen v.a. in Bezug auf die Realzuschreibungen ausführlich dar. Im kognitiven Bereich betreffen die realen Attribuierungen häufig die Erfahrungen der Kinder während ihrer verschieden ausgeformten Kontakte mit der sozialistischen Gesellschaft (vgl. 1962-03-01; 1963-02-02; 1963-02-04). Diese Erfahrungen erstrecken sich von Betriebsbesuchen (vgl. 1962-03-01; 1963-02-02; 1963-02-04; 1963-03-04) bis hin zu Berichten über historische und aktuelle Themen von erwachsenen Vertretern der Gesellschaft (vgl. 1964-04-01). Sie führen bei den Schülern nicht nur zu einem Wissenszuwachs, sondern darauf aufbauend auch zu einem Verständnis für politische und ökonomische Probleme des Staates (vgl. u.a. 1962-01-02; 1962-03-02; 1962-06-04; 1964-01-02; 1964-02-02; 1964-04-04). Dieses Verständnis rührt v.a. daher, dass die gesammelten Erkenntnisse im Rahmen des Klassenzimmerunterrichts in der heimatkundlichen Anschauung oder in anderen Schulfächern vertiefend reflektiert werden. Daneben setzen sich die Kinder auf kogni-

tiver Ebene vereinzelt mit Lerninhalten jenseits des gesellschaftlichen Kontextes auseinander. Im Fokus stehen dann v.a. die Denkprozesse der Schüler und die von ihnen angewendeten Lernstrategien (vgl. 1963-05-02; 1963-07-02). Auf emotional-volitiver Ebene liegt der Schwerpunkt auf dem gesellschaftsbezogenen Mitverantwortungsgefühl der Kinder, das durch Erlebnisse im Dorf und Betrieb entsteht (vgl. 1962-03-01; 1962-04-01; 1962-07-01; 1963-03-04; 1964-04-04). Hinzu kommen mit engem Bezug zum Schulunterricht die lernförderlichen Einstellungen der Schüler inklusive der entsprechenden Auslösefaktoren für diese Einstellungen. U.a. von Relevanz ist in diesem Zusammenhang das initiale Interesse der Schüler für bestimmte Unterrichtsthemen und politische Fragen (vgl. 191963-05-02; 1963-07-07-02; 1964-02-02; 1964-04-04). Zudem spielt potenzielles Misstrauen der Kinder im eigenen Elternhaus im emotional-volitiven Bereich eine Rolle (vgl. 1962-07-02). Auf der Handlungsebene sind die Schulklassen ohne direkten unterrichtlichen Bezug kaum gesellschaftlich-nützlich tätig. Analog zu den kognitiven Zuschreibungen pflegen sie zwar bspw. auf der Basis von Patenschaftsverträgen verschiedenst ausgeformte Kontakte mit der sozialistischen Gesellschaft, die sich häufig auf ihre Patenbetriebe beziehen (vgl. 1963-02-02; 1963-02-04). Die Kontakte dienen jedoch primär als Basis für Unterrichtsgespräche und -aktionen der Kinder und helfen ihnen bei der Verbesserung ihrer Schulleistungen (vgl. u.a. 1962-07-01; 1963-03-04; 1963-05-02). Unterrichtsinterne meinungsbildende Gespräche über die politische Gesamtsituation finden allerdings ebenfalls statt. Daneben setzen sich die Schüler mit fachbezogenen, insbesondere die Tier- und Pflanzenwelt betreffenden Inhalten auseinander und wenden ihre erworbenen Lernstrategien im Unterricht an (vgl. 1964-02-04; 1964-04-04). Generalisiert betrachtet steht v.a. die Erhöhung der schulischen Leistungen der Kinder im Mittelpunkt, die sie auch durch die Einflussnahme der Kontakte aus der sozialistischen Gesellschaft verbessern können. Die als ideal über einzelne Schulklassen vermittelten Wissensvorräte betonen im kognitiven Bereich die Forderung nach politischen Einsichten und fachbezogenen Kenntnissen auf der Basis der dafür nötigen Denkprozesse (vgl. 1962-01-02; 1962-04-01; 1963-02-04; 1963-05-02). Auf emotional-volitiver Ebene entwickeln die Schüler idealerweise Teile einer adäquaten sozialistischen Einstellung (vgl. 1962-07-01; 1963-03-04; 1963-05-02), das Streben nach mitverantwortlichem schulischem Engagement (vgl. 1963-07-02; 1964-02-02) und bestimmte Empfindungen ihren Familien gegenüber (vgl. 1963-11-01; 1964-02-04). Handlungsbezogen sollen sie gesellschaftlich wie unterrichtsintern verantwortungsbewusst und kollektiv agieren. Hinzu kommt, dass sie idealerweise auch bei besonderen Unterrichtsthemen wie Sexualität oder Fernsehkonsum das richtige Verhalten zeigen (vgl. 1962-01-02; 1962-03-02; 1963-03-04; 1963-07-02; 1964-02-02; 1964-04-04). Auf generalisierter Ebene stehen diese Forderungen im Zusammenhang mit der Zielvorgabe des charakterfesten Menschen (vgl. u.a. 1964-02-04).

Entsprechend den Erkenntnissen aus der Datendeskription im Punkt C des Anhangs 4.2.17 umfassen die *besonderen Schulklassen* v.a. solche, die durch lehrerseitiges Fehlverhalten negativ beeinflusst werden (vgl. 1962-07-01; 1963-05-01; 1964-02-02). Dieses Fehlverhalten der Lehrer bezieht sich entweder auf seine allgemeine Unterrichtsführung, auf ein bestimmtes Thema oder noch konkreter auf die Vermittlung politischer Inhalte. Als Folge entwickeln die hypothetisch wie faktisch existenten Schulklassen kognitive Defizite im Verstehen von Unterrichtsinhalten (vgl. 1962-01-02; 1962-11-02). Hinzu kommen daraus teilweise resultierende Abwehrhaltungen auf emotional-volitiver Ebene sowie im handlungsbezogenen Bereich unterrichtsinternes Versagen (vgl. 19663-03-03;

1963-05-03; 1963-06-01; 1964-09-04). Eine kleine weitere Gruppe an Schulklassen zeichnet sich dadurch aus, dass diese die Integration auffälliger Kinder erfolgreich bewältigen (vgl. 1964-02-05).

### 2.1.3.2 Diachrone Betrachtung

Der diachrone Überblick über den zweiten Vergleichscode „Unterstufenschüler einer Schulklassen“ umfasst eine grundlegende Verhältnissetzung zwischen Real- und Idealzuschreibungen. Besonderheit in dieser Verhältnissetzung ist zum einen, dass die Attribuierungen zu den faktischen und den hypothetischen Schulklassen jeweils zusammengekommen und dabei ggf. auftretende Diskrepanzen benannt werden. Andererseits ist die Untergruppe der besonderen Schulklassen nur bei den realen Zuschreibungen von Relevanz, da Idealattribuierungen für diese Gruppe gemäß der Datenauswertung weitgehend fehlen. Auf Basis dieser Verhältnissetzung, die für jede zeitschrifteninterne Periode erfolgt, findet jeweils ein diachroner Abgleich der gewonnenen Erkenntnisse mit den vorangegangenen Perioden statt. Noch nicht berücksichtigt wird dabei ein Vergleich mit dem Referenzcode (s. hierfür Kap. 2.1.5).

In der *ersten zeitschrifteninternen Periode von 1954 bis 1957* werden die Schüler einzelner Schulklassen innerhalb der Realattribuierungen v.a. in ihrer unterrichtsinternen Rolle betrachtet. Sie sind über alle Jahrgangsstufen hinweg und im Rahmen der hypothetisch wie faktisch existenten Fälle zwar etwas vergesslich, jedoch prinzipiell lernfähig. Zudem weisen sie positive Lerneinstellungen auf und arbeiten unter Einhaltung der Schülerregeln aktiv im Unterricht mit. Entsprechend dieser allgemein guten Lernvoraussetzungen erreichen die Schulklassen auch das notwendige Leistungsniveau. Dem allgemeinen Trend entgegen stehen wenige Beispiele, die durch negative Einwirkungen auf unterrichtliche Abläufe oder verhaltensbezogene Mängel aufweisen. Die Ursachen hierfür können erziehungsschwierige oder schwachsinnige Mitschüler oder eine fehlerhafte Unterrichtsführung des Lehrers sein. Nur Schüler einiger Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe sind neben ihrem unterrichtlichen Agieren auch im heimischen Umfeld in Form von Spielhandlungen aktiv und fühlen sich ihrer Heimat eng verbunden. Die Idealzuschreibungen knüpfen an diesen realen Status quo mit entsprechenden unterrichtsbezogenen Zielvorgaben an, die letztlich alle mit dem Wunsch nach der Entwicklung eines arbeits- und leistungsfähigen Schülerkollektivs in Verbindung stehen. Zu diesen Vorgaben zählen die Aneignung wertvoller Lerninhalte genauso wie die Verinnerlichung und konsequente Befolgung der Schülerregeln. Insbesondere die Schüler der benannten Schulklassen aus der ersten Jahrgangsstufe sollen zur Erreichung der Idealattribuierungen unterstützend auch mit der Fibel arbeiten.

Die *zweite zeitschrifteninterne Periode von 1958 bis 1959* kennzeichnet bezüglich der realen wie idealen Attribuierungen ein Ungleichgewicht hinsichtlich des Auftretens von Beispielen aus verschiedenen Jahrgangsstufen. Insbesondere die Zuschreibungen über faktisch existente Schulklassen der dritten und vierten Jahrgangsstufe wie zudem nachgeordnet die zu einer hypothetisch existenten zweiten Klasse fließen hier ein. Dabei sind die zugehörigen Attribuierungen inhaltlich zwar ähnlich, aber nicht deckungsgleich. Insgesamt betrachtet erweitert sich der Aktionsradius der Schüler innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte über die unterrichtsinterne Perspektive hinaus deutlich hin zum gesellschaftlichen Kontext. Der Bezug zum Schulunterricht bzw. zu Lerninhalten einzelner Un-

terrichtsfächer bleibt jedoch bestehen. Dabei werden die Schulklassen der dritten und vierten Jahrgangsstufe wesentlich stärker in die sozialistische Gesellschaft eingebunden als die hypothetische zweite Klasse. So sammelt die Schulklasse der zweiten Jahrgangsstufe ihre Erfahrungen mit der sozialistischen Umwelt v.a. durch einen Unterrichtsfilm, wohingegen die dritten und vierten Klassen Betriebe besichtigen und einige gesellschaftlich-nützliche Einsätze durchführen. Diese gesammelten Erfahrungen werden jedoch von den Schülern in den Unterricht mit eingebracht und dadurch mit den Lerninhalten aus den einzelnen Schulfächern verbunden. Prinzipiell sind die Schüler von ihren Arbeitseinsätzen im Rahmen der Synthese aus Unterricht und gesellschaftlicher Praxis begeistert und verbessern durch diese Tätigkeiten ihre Arbeitseinstellung. Zudem steigern sie ihre Schulleistungen und entwickeln sich zum Kollektiv, ohne durch ihre gesellschaftsbezogenen Aktivitäten überfordert zu sein. Nur die anhand vereinzelt dargestellter faktischer Beispiele konkretisierte fehlgegangene Unterrichtsgestaltung mancher Lehrer kann einem lerneffektiven Erkenntnisgewinn durch die Synthese aus Unterricht und Arbeitseinsätzen in der sozialistischen Gesellschaft entgegenstehen. Die Idealattributionen sind inhaltlich weitgehend deckungsgleich mit den realen Zuschreibungen. Sie wiederholen diese umformuliert als Zielvorgaben und implizieren vereinzelt weitere Forderungen. Zu diesen Ergänzungen zählen die ideale Einsicht der Schulklassen in gesellschaftliche Veränderungen und in die Wichtigkeit des eigenen Arbeitseinsatzes wie zudem die ergänzend notwendige Achtung vor gesellschaftsbezogenen Tätigkeiten. Die innerhalb der Realzuschreibungen vorhandene Anbindung durchgeführter gesellschaftsbezogener Aktivitäten an das konkrete unterrichtliche Geschehen findet sich in den Idealbenennungen hingegen kaum.

Im diachronen Vergleich mit der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode von 1954 bis 1957 fallen deutliche inhaltliche Wandlungsprozesse auf. Der im ersten Zeitabschnitt noch klare Fokus auf die rein unterrichtinternen Lernaktivitäten und -prozesse von Schulklassen geht verloren bzw. erfährt eine bedeutende Erweiterung durch den Gedanken der Synthese des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis. Die Schüler treten in verschiedenen Varianten in direkten Kontakt mit der sozialistischen Gesellschaft. Sie erreichen die in den Jahren 1954 bis 1957 bereits vorgegebenen Ideale des hohen Bildungsniveaus und der Kollektiventstehung nun nicht mehr wie in der vorangegangenen Periode durch unterrichtsinternes Üben und die Einhaltung von Schülerregeln, sondern durch gesellschaftlich-nützliche Aktivitäten und die Verknüpfung dieser Tätigkeiten mit ihrem unterrichtsinternen Lernen. Dass sich in den Jahren 1958 und 1959 ein neuartiger Fokus auf den gesellschaftsbezogenen Einsatz der Schüler ausbildet, belegen auch die Idealzuschreibungen. Diese kommen fast vollständig ohne eine zusätzliche Bezugnahme auf den Schulunterricht aus. Damit wandelt sich im Vergleich zu den Vorjahren auch die Art des Verhältnisses von Real- und Idealzuschreibungen. Weitere diachrone Veränderungen betreffen den jahrgangsstufenbezogenen Schwerpunkt hinsichtlich der in den Zeitschriftenartikeln enthaltenen Schulklassen. Dieser verlagert sich auf Beispielklassen aus der dritten und vierten Jahrgangsstufe und geht zugleich einher mit einem Verlust der Betrachtung der Erstklässler in ihrer Rolle als spielende, heimatbezogene aktive Kinder. Zudem fallen Schulklassen mit verhaltensauffälligen Kindern komplett weg und nur solche treten auf, die durch ein falsches Lehrerverhalten insbesondere gesellschaftspolitische Inhalte nicht erfassen.

Die *dritte zeitschrifteninterne Periode von 1960 bis 1961* zeigt erneut deutliche Differenzen zu den Vorjahren. Zwar stehen weiterhin die dritten und vierten Schulklassen im

Mittelpunkt der Betrachtung, jedoch wieder unter stärkerer Bezugnahme auch auf die anderen Jahrgangsstufen. Hinzu kommt die Benennung von Attribuierungen mit neuen thematischen Schwerpunkten. Als weiteres Charakteristikum weisen die in der dritten zeitschrifteninternen Periode nur selten auftretenden hypothetischen Beispielklassen keine Passung zu den vornehmlich präsenten faktischen Fällen auf, sondern nehmen eine eher ergänzende Position ein. Dasselbige gilt für die genannten Sonderfälle. Aufgrund dieser Divergenzen werden die Schüler im Rahmen der Realzuschreibungen zu den einzelnen Schulklassen in ihrem gesellschaftlichen wie unterrichtsinternen Umfeld facettenreich dargestellt. Hierbei sind die Bezüge zur sozialistischen Gesellschaft sehr vielfältig und gesellschafts- wie unterrichtsbezogene Attribuierungen hängen zumeist inhaltlich eng zusammen. So begeistern sich die Schüler für allgemein nützliche Aktivitäten und führen deshalb verschiedene Aktionen im Dorf und auf dem Schulgelände durch. Darüber hinaus absolvieren sie jedoch keine Arbeitseinsätze in den Betrieben. Letztere besuchen sie nur und verwerten die Erlebnisse im Rahmen von entsprechend gestalteten Unterrichtssequenzen. Alternativ setzen sie sich anhand von Medien im Klassenzimmerunterricht mit der sozialistischen Produktion auseinander. Daneben beschäftigen sich die Schüler auch mit anderen gesellschaftsbezogenen, teilweise kulturellen Themen wie Verkehrsregeln oder Theateraufführungen und sind hierfür im Dorf oder in der Stadt unterwegs. In ihrem Lernen und unterrichtlichen Auftreten sind die Schulklassen unabhängig vom behandelten Lerninhalt auf unterschiedliche Weise beeinflussbar. Hier spielt auch die sozialistische Gesellschaft in Form von sozialistischen Vorbildern oder Kontakten mit Arbeitern und Bauern über abgeschlossene Patenschaftsverträge eine Rolle. Darüber hinaus ist jedoch v.a. der Einfluss des Lehrers auf die prinzipiell positiven Lernvoraussetzungen der Schüler von besonderer Relevanz. Dies belegen die hypothetischen Benennungen wie auch im Sinne aufgeführter Negativbeispiele faktische Schulklassen, in denen Lehrer durch falsch gestalteten Unterricht bei ihren Schülern in der heimatkundlichen Anschauung kognitive Defizite verursachen. Ebenfalls negativ auf den Wissensstand der Schulklasse wirken sich zudem längere, krankheitsbedingte Ausfälle einzelner oder mehrerer Schüler aus. Die eher seltenen Idealattribuierungen knüpfen in den Jahren 1960 und 1961 nur in Ausschnitten an die realen Zuschreibungen an und ergänzen diese um entsprechende Zielvorstellungen. Sie betreffen in Form von Forderungen nach einer adäquaten Lerneinstellung und richtigen Verhaltensweisen den Schulunterricht, stehen jedoch auch in Bezug zur sozialistischen Gesellschaft. Letzteres meint idealerweise die Orientierung an sozialistischen Vorbildern, die Verknüpfung von Lerninhalten mit gesellschaftsbezogenen Fakten und v.a. die abzuschließenden Patenschaftsverträge. Insbesondere letztere sollen dezidiert eine Steigerung der Schulleistungen bewirken.

Im diachronen Vergleich zur vorangegangenen Periode von 1958 bis 1959 bleiben die außerschulischen Kontakte der Schüler im Rahmen der Realzuschreibungen, die faktisch existente Schulklassen beschreiben, weiterhin erhalten. Damit einher geht auch die Fortführung der grundlegenden Orientierung des kindlichen Lernens an der synthetischen Verbindung vom Klassenzimmerunterricht mit der gesellschaftlichen Praxis. So bilden die außerschulischen Kontakte der Schüler zwar erneut den Ausgangspunkt für thematisch anknüpfende Unterrichtssequenzen, jedoch in anderer Form als in der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode. Sie fokussieren nicht mehr primär gesellschaftlich-nützliche Aktivitäten oder Arbeitseinsätze der Kinder, sondern beziehen sich auf ver-



schiedenste gesellschaftliche Kontakte auch jenseits einer starren Orientierung am sozialistischen Kontext. Diese nun vielgestaltigen Kontakte zur Gesellschaft pflegen im Gegensatz zu den Jahren 1958 und 1959 auch nicht mehr nur Schulklassen der dritten und vierten Jahrgangsstufe, sondern ebenso erste und zweite Klassen. Darüber hinaus finden im Vergleich zur vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode nun mehr Möglichkeiten Berücksichtigung, wie die Arbeitsfreude der Schüler – auch für den unterrichtlichen Bezugsrahmen – positiv beeinflussbar ist. So spielen für den unterrichtlichen Lernerfolg der Schulklassen in den Jahren 1960 und 1961 verschiedenste Einflussfaktoren eine wichtige Rolle. Diese betreffen u.a. in Form von Patenschaftsverträgen den gesellschaftlichen Kontext, aber auch das Lehrerverhalten und die Mitschüler. Wie die realen Zuschreibungen bewegen sich auch die Idealattribuierungen in der dritten zeitschrifteninternen Periode zwischen gesellschafts- und unterrichtsbezogenen Forderungen. Damit erweitert sich im Vergleich zu den Vorjahren die ideale Perspektive auf die Schüler um den Faktor der schulischen Leistungsverbesserung, die nun als wesentliche Neuerung auch durch gesellschaftliche Einflussnahme erreicht werden soll (s. Patenschaftsverträge).

In der *vierten zeitschrifteninternen Periode von 1962 bis 1964* erweitert und vertieft sich die Darstellung der einzelnen Schulklassen. Dies resultiert auch aus inhaltlich differierenden Wissensvorräten zwischen den hypothetischen und den vor allem auftretenden faktischen Schulklassen. Hinzu kommen ergänzend genannte Sonderfälle, die weitere Varianzen erzeugen. Die Zuschreibungen weisen dabei jedoch keine jahrgangsstufenspezifischen Tendenzen auf. In der Gesamtschau bewegen sich die Attribuierungen zwischen einer unterrichts- und einer gesellschaftsbezogenen Perspektive. Diese werden etwas enger als in den Vorjahren und v.a. eher wechselseitig miteinander verknüpft und fokussieren noch stärker das Geschehen im Klassenzimmer. So gewinnen die Schüler der faktisch existenten Schulklassen ein grundlegendes Problemverständnis für die aktuelle ökonomische und politische Situation einerseits durch ihre direkt auf die sozialistische Gesellschaft und Produktion bezogenen Kontakte und Aktivitäten, die im Unterricht anschließend ausgewertet werden. Andererseits erwerben sie dieses Verständnis auch durch unterrichtsinterne meinungsbildende Berichte zwar über politische Zusammenhänge, die dann ohne eine Form des direkten Kontaktes zur sozialistischen Gesellschaft ablaufen. Bei der Durchdringung von politischen wie aber auch unpolitischen Lerninhalten setzen die Schüler fortwährend entsprechende Lernstrategien ein und generieren ihre Erkenntnisse auf der Basis bestimmter Denkprozesse. Über die Lerninhalte und unterrichtsinternen Aktivitäten gewinnen die Kinder eine positive Lerneinstellung wie zudem gesellschaftsbezogene Haltungen, die teilweise auch zu Konflikten mit ihren Eltern führen können. Jedoch funktioniert eine erfolgreiche Wissensvermittlung und Verständnisentwicklung im Allgemeinen nur bei einem lernförderlichen Lehrer-Schüler-Verhältnis – wie die hypothetischen Beispielklassen belegen – und einer damit in Verbindung stehenden adäquaten Unterrichtsgestaltung. Fehlerhaftes Lehrerhandeln, das beispielsweise die Vermittlung falscher politischer Inhalte betrifft, erzeugt bei den Schülern hingegen Lern-, Einstellungs- und bzw. oder Verhaltensdefizite. Dies demonstrieren die als Negativbeispiele aufgeführten Fälle. Die Integration schwieriger Mitschüler bewältigen die Schulklassen hingegen zumeist ohne die Entstehung kognitiver Einschränkungen. Mit Blick auf die idealen Attribuierungen knüpfen diese an den realen Status quo an. Sie greifen innerhalb der faktisch wie auch hypothetisch existenten Schulklassen die bereits im Rahmen der Realzuschreibungen deutlich gewordene Grundorientierung

auf, die die Schüler zwar in einem innerunterrichtlichen, aber trotzdem auf die Gesellschaft bezogenen Aktionsrahmen verortet. Hierfür liefern die Ideale die passenden Zielvorgaben und fokussieren dementsprechend die an Schulleistungen orientierten, kollektiv agierenden Schüler, die sich jedoch zudem gesellschaftlich engagieren. Dies soll auf der Basis ihrer politischen Einsichten und sozialistischen Einstellungen geschehen, wodurch auch ihre schulischen Lernprozesse letztlich wieder effektiver werden.

Im Vergleich zu den Jahren von 1960 bis 1961 sind die vermittelten Wissensvorräte im Wesentlichen thematisch vielschichtiger und liefern neue inhaltliche Aspekte, ohne jedoch eine komplett neue Ausrichtung zu erfahren. Weiterhin steht der Lernerfolg der Schüler – auch durch gesellschaftliche Einflüsse unterstützt – im Zentrum der Betrachtungen. Dabei werden diese gesellschaftlichen Einflüsse jedoch neu verortet, indem sie sich im Gegensatz zu den Vorjahren wieder stärker an konkreten Kontakten mit Einrichtungen und Personen orientieren, die das sozialistische System repräsentieren. Zudem setzen sich die Schüler im Sinne einer weiteren Neuerung verstärkt unterrichtsintern mit meinungsbildenden politischen Inhalten auseinander und entwickeln so ein entsprechendes Problembewusstsein. Als Grundlage aller unterrichtsinternen Lernprozesse gewinnen außerdem die in den vorangegangenen zeitschrifteninternen Perioden kaum relevanten Aspekte der kindlichen Denkprozesse und der Lernstrategien an Bedeutung. Nicht nur in Bezug auf das schulische Lernen der Kinder, sondern auch hinsichtlich ihrer Einstellungen und Aktivitäten zeigen die Zuschreibungen in den Jahren 1962 bis 1964 eine konsequenter sowie gleichgewichtete Verortung zwischen unterrichtlichem und gesellschaftlichem Kontext. Auch die daran anknüpfenden Ideale greifen diese doppelte Verortung in Form eines engen Wechselwirkungsverhältnisses zwischen gesellschaftlichen und schulischen Zielvorgaben auf. In der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode von 1960 bis 1961 besteht diese Synthese innerhalb der seltenen Idealattributionen nur in Ansätzen.



## 2.1.4 Einzelne Unterstufenschüler

Der dritte Vergleichscode „Einzelne Unterstufenschüler“ umfasst Wissensvorräte über Schüler, die einzeln in den Zeitschriftenartikeln benannt werden und verschiedenen Jahrgangsstufen angehören können. Dementsprechend beinhaltet der dritte Vergleichscode erneut verschiedene Untergruppen, die sich weitgehend parallel zum zweiten Vergleichscode ausdifferenzieren:

- Zu diesem dritten Vergleichscode gehören einzelne Schüler der ersten bis vierten Jahrgangsstufe oder solche, die ohne explizite Jahrgangsstufenzuordnung allgemein als Schüler der Unterstufe deklariert werden.
- Zudem findet sich wieder die Differenzierung zwischen hypothetisch und faktisch existenten Einzelfällen. Hypothetische Schülerbeispiele beschreiben dabei analog zum zweiten Vergleichscode „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ Kinder, die nur als imaginierte Fälle vermittelt werden. Faktische Benennungen referenzieren hingegen auf real existente Schüler, die dementsprechend in einem konkreten sozialen, personalen bzw. lokalen Bezugsrahmen verortet sind.<sup>139</sup>

Die ausführliche Darstellung der Auswertungsergebnisse findet sich im Anhang 4.2.18 bis 4.2.21. Hier werden pro zeitschrifteninterner Periode die Zuschreibungen zunächst zu den hypothetisch existenten und im Anschluss daran zu den faktisch existenten Schülern aufgezeigt. Dabei weist die Auswertung drei Spezifika auf: Zum einen finden sich mit Blick auf die einzelnen Unterstufenschüler so gut wie keine Zuschreibungen mehr in den analysierten Zeitschriftenartikeln, die sich auf den Idealzustand der Schüler (Soll-Zuschreibungen) beziehen. Als Folge fällt in der Datendeskription die bislang gängige Zweiteilung in reale und ideale Zuschreibungen weg. Zweitens bleiben die in den Artikeln vorkommenden Beschreibungen von Einzelbeispielen bei der deskriptiven Datendarstellung als Einheit erhalten. Einzelfälle können folglich in ihrer Gesamtheit erfasst und nachvollzogen werden. Um trotzdem die Orientierung am Kategoriensystem zweiter Ordnung aufrechtzuerhalten und damit die Konsistenz innerhalb der Erkenntnisauswertung und -interpretation zu wahren, werden die einzelnen Beispiele jeweils im Rahmen der Persönlichkeitsebene aufgeführt, die in der Beschreibung der Fälle die zentrale darstellt (s. Kap. 1.2.3.2.1).<sup>140</sup> Wenn bei einem beschriebenen Einzelschüler alle Ebenen der kindlichen Persönlichkeit von ähnlicher Relevanz sind – oder der Fokus per se auf einer Attribuierung liegt, die den generalisierten Zuschreibungen zurechenbar ist –, zählt dieser Fall zur Gruppe der Zuschreibungen, die die gesamte Persönlichkeitsverfassung der Kinder betreffen. Diese Vorgehensweise verbindet die Orientierung an dem Erhalt der Einheit der über die Zeitschriftenartikel vermittelten Einzelfälle mit der auch für den Referenz- und die anderen Vergleichs-

<sup>139</sup> Konkret bezieht sich dieser dritte Vergleichscode im Rahmen des mit Atlas.ti entwickelten Kategoriensystems erster Ordnung innerhalb der als hypothetisch existent vermittelten Einzelschüler auf die Gruppe „2.1.1.1.4. einzelner Unterstufenschüler [ohne Jahrgangsstufenangabe]“ und die Gruppe „2.1.1.2.4. einzelner Unterstufenschüler [mit Jahrgangsstufenangabe]“ mit den Untergruppen „2.1.1.2.4.1 erste Stufe“, „2.1.1.2.4.2 zweite Stufe“, „2.1.1.2.4.3 dritte Stufe“ und „2.1.1.2.4.4 vierte Stufe“. Bezüglich der als real existent vermittelten Einzelschüler umfasst der dritte Vergleichscode in analoger Weise die Gruppe „1.1.1.1.3 einzelner Unterstufenschüler [ohne Jahrgangsstufenangabe]“ und die Gruppe „1.1.1.2.3 einzelner Unterstufenschüler [mit Jahrgangsstufenangabe]“ mit den Untergruppen „1.1.1.2.3.1 erste Stufe“, „1.1.1.2.3.2 zweite Stufe“, „1.1.1.2.3.3 dritte Stufe“ und „1.1.1.2.3.4 vierte Stufe“ (s. Anhang 4.2.3).

<sup>140</sup> Da bei manchen Kindern verschiedene Bereiche der Persönlichkeit nahezu gleichermaßen im Mittelpunkt stehen, könnten die Zuordnungen in Einzelfällen gelegentlich natürlich auch anders ausfallen.

scores bislang gängigen Zuordnung von Zuschreibungen zum Kategoriensystem zweiter Ordnung auf möglichst schlüssigen Art und Weise (s. Kap. 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3).<sup>141</sup>

Als dritte Besonderheit spielt die jahrgangsstufenbezogene Zuordnung der Einzelschüler eine im Vergleich zu allen anderen Codes sehr geringe Rolle für inhaltliche Varianzen innerhalb der Zuschreibungen. Sie wird in den Zeitschriftenartikeln zudem häufig nicht einmal benannt. So findet die jahrgangsstufenspezifische Zugehörigkeit der Schüler nur dann im Rahmen der Deskription der Daten gesondert Erwähnung, wenn sie in einem direkten Interferenzverhältnis mit bestimmten Zuschreibungen steht.

An die periodenweise, deskriptive Datenauswertung der hypothetisch und faktisch existenten Schüler im Anhang der Arbeit schließen im Haupttext der Arbeit entsprechende Zwischenresümee an, die einen synchrone Zusammenschau zentraler Erkenntnisse liefern (s. Kap. 2.1.4.1). Darauf folgt als Abschluss der Datenauswertung und -interpretation des dritten Vergleichscode ein zusammenfassendes diachrones Zwischenresümee (s. Kap. 2.1.4.2), das jedoch erneut noch nicht den Vergleich mit dem Referenzcode „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ oder den anderen Vergleichscode umfasst (s. hierfür Kap. 2.1.5).

### 2.1.4.1 Synchrone Betrachtung

#### A. Schwerpunkte und Tendenzen in den Jahren 1954 bis 1957

Bei den aufgeführten *hypothetisch existenten Schülern* aus der Gruppe „Einzelne Unterstufenschüler“ stehen gemäß der unter Punkt A des Anhanges 4.2.18 zusammengefassten Daten v.a. die handlungsbezogene und die generalisierte Ebene im Mittelpunkt. Beispiele mit kognitivem Schwerpunkt fehlen und auch emotional-volitiv wird lediglich die Schüchternheit einiger Schüler erwähnt (vgl. u.a. 1956-08-02; 1956-09-01; 1956-11-01; 1957-05-01). Auf physischer Ebene geht es zudem nur im Allgemeinen um Kinder mit unspezifischen körperlichen Schäden. Unter handlungsbezogenem Fokus treten v.a. Schüler auf, die sich bestimmte Lerninhalte (vgl. 1954-01-03; 1954-02-04; 1954-04-04; 1957-01-03) und diesbezüglich insbesondere die Schülerregeln aneignen (vgl. 1955-05-03). Hinzu kommen solche, die im Unterricht durch bestimmte allgemein negative Verhaltensweisen verschiedenster Form auffallen. Zudem stehen auf generalisierter Ebene Schüler mit verschiedenen starken Einschränkungen ihrer Schulleistung im Mittelpunkt (vgl. 1954-03-01; 1955-10-01; 1956-05-03; 1957-04-02). Nur bei einem Schüler wird dieses Leistungsversagen auf ein Fehlverhalten des Lehrers zurückgeführt, ansonsten bleiben Ursachenerklärungen aus (vgl. 1956-04-01).

Hinsichtlich der *faktisch existenten Schüler* weisen die vermittelten Wissensvorräte in den Jahren 1954 bis 1957 auf allen fünf Persönlichkeitsebenen Fallbeispiele mit entsprechender Schwerpunktsetzung auf (s. Punkt B im Anhang 4.2.18). Im kognitiven Bereich stehen v.a. Schüler mit Lerneinschränkungen und Kenntnismängeln im Mittelpunkt. Diese werden auf verschiedene Ursachen wie lehrerbezogenes oder elterliches Fehlverhalten zurückgeführt (vgl. 1956-09-02; 1957-07-02) oder liegen in einem Fall in dem Kind selbst begründet, da dieses schwachsinnig ist (vgl. 1954-12-02). Auch auf emotio-

<sup>141</sup> Eine Auswertung der Zuschreibungen innerhalb der fünf Kategorien des Kategoriensystems zweiter Ordnung komplett jenseits des Einzelfalls hat sich in einem ersten Versuch aufgrund der thematischen Breite wie Exemplarizität der einzelnen Attribuierungen als nicht sinnvoll erwiesen. Wichtige Erklärungszusammenhänge gingen – im Gegensatz zu den anderen ausgewerteten Schülergruppen – bei dieser Variante verloren.

nal-volitiver Ebene spielen neben zwei Schülern, die eine vorbildliche Haltung zur Sowjetunion aufweisen, erneut v.a. solche eine Rolle, die bestimmte Einschränkungen auf dieser Persönlichkeitsebene aufweisen (vgl. 1954-04-02; 1957-10-01). Meist werden die emotional-volitiven Defizite auf externe Ursachen zurückgeführt. So verursacht ein problematisches Elternhaus bei einigen Schülern negative emotional-volitiven Folgen (vgl. 1954-12-02; 1956-11-01; 1957-07-03). Daneben werden Kinder durch die Beschimpfung des Lehrers wie auch durch die schwierige Situation der Mutter ängstlich oder unsicher (vgl. 1956-04-03; 1956-08-02; 1956-09-01; 1957-04-02). Nur in einem Fall liegt die Gehemmtheit und Ängstlichkeit eines Mädchens nicht an ihrem sozialen Umfeld, sondern an ihren charakterlichen Eigenheiten (vgl. 1956-09-01). Auf Handlungsebene finden sich in der ersten zeitschrifteninternen Periode häufig Zuschreibungen zu Kindern, die im Rahmen des Unterrichts in Mehrstufenklassen für diese Unterrichtsform typische Lernaktivitäten durchführen (vgl. u.a. 1954-04-02; 1954-05-01; 1954-11-03; 1955-01-01; 1955-06-01; 1966-07-01). Diese Beispiele werden wertneutral beschrieben. Im Sinne einer bewerteten Darstellung kindlichen Verhaltens dienen darüber hinaus zwei Fälle als Positivbeispiele für unterrichtliches Verhalten (vgl. 1956-02-01; 1957-10-02). Eine ganze Reihe weiterer Schüler agiert hingegen im Klassenzimmer negativ (vgl. u.a. 1954-10-03). Neben diesen temporär begrenzten Fehlverhalten der Schüler werden v.a. solche Fälle mit handlungsbezogenem Schwerpunkt ausführlich erwähnt, die sich aufgrund ihres sozialen Umfeldes als konstant verhaltensschwierig im Unterricht präsentieren (vgl. 1956-11-01). Ursachen hierfür sind das Verhalten der Eltern – das von Lieblosigkeit bis zur Verhätschelung reicht – oder die innerfamiliäre Gesamtsituation sowie der Beruf der Mutter (vgl. 1956-04-03; 1956-11-01; 1957-05-03; 1957-06-02). Schülerbeispiele, welche insbesondere der physischen Ebene zuzurechnen sind, lassen sich in zwei Arten aufteilen. Einerseits treten Fälle auf, die aufgrund der Armut der Familie ein heruntergekommenes Erscheinungsbild zeigen und darunter leiden (vgl. 1956-11-01; 1957-06-02). Hinzu kommen andererseits solche, die im physischen Bereich Störungen und Erkrankungen inklusive damit einhergehender Sekundärproblematiken aufweisen (vgl. 1954-08-03; 1954-10-03; 1954-10-04). Bei der zweiten Variante sind die auftretenden physischen Störungsbilder vielfältig und reichen von Muskelschwund bis hin zur Homosexualität (vgl. 1956-09-02). Gemein ist hierbei fast allen Fällen mit physischen Einschränkungen, dass sich durch eine ärztliche Diagnose die unterrichtliche wie auch die Gesamtsituation der Kinder verbessern lassen. Nur bei einer Linkshänderin wirkt sich der ärztliche Rat eher negativ auf ihren Werdegang aus (vgl. 1956-11-01). Innerhalb der Einzelbeispiele, bei denen v.a. die generalisierte Ebene von Relevanz ist, liegt der Fokus auf Fällen mit unterschiedlich starken Leistungseinschränkungen. Diese Einschränkungen reichen bis hin zur eventuellen Hilfsschulüberweisung und beeinflussen teilweise auch die anderen Persönlichkeitsebenen der betroffenen Kinder negativ (vgl. u.a. 1954-05-02; 1955-01-01; 1956-01-03). In einem Fall liegt die Ursache für das Leistungsversagen des Schülers v.a. im familiären Hintergrund (vgl. 1954-12-02). Neben diesen leistungsschwachen Kindern wird auch eine vorbildliche, jedoch wohlbehütete Schülerin als weiteres Negativbeispiel im generalisierten Bereich dargestellt (vgl. 1957-06-02).

### *B. Schwerpunkte und Tendenzen in den Jahren 1958 bis 1959*

Die unter Punkt A des Anhanges 4.2.19 zusammengetragenen Daten beziehen sich nur auf wenige *hypothetisch existente Schüler*. Im Überblick betrachtet verrichten zwei Ein-

zelschüler auf der Handlungsebene handwerkliche Arbeiten mit teilweise konkretem Bezug zur Landwirtschaft (vgl. 1958-08-02; 1959-06-05). Darüber hinaus steht bei Fällen, die v.a. den generalisierten Bereich betreffen, weiterhin die unterrichtliche Schülerleistung im positiven wie negativen Sinne im Fokus (vgl. u.a. 1958-07-02). Die anderen Persönlichkeitsebenen finden innerhalb der hypothetischen Beispiele in der zweiten zeitschrifteninternen Periode im Sinne entsprechender Schwerpunktsetzungen keine Berücksichtigung.

Im Rahmen der vermittelten Wissensvorräte über *faktisch existente Schüler* zeigen die unter Punkt B des Anhanges 4.2.19 gesammelten Daten für die Jahre 1958 bis 1959 eine hohe Bandbreite an Zuschreibungen, die unterschiedlichste Individualfälle betreffen. Im kognitiven Bereich steht hierbei der Lernstand einiger Kinder im Mittelpunkt (vgl. 1958-04-02). Dieser wird positiv durch die Tätigkeit der Eltern eines Schülers als Genossenschaftsbauern beeinflusst. Dahingegen entwickelt sich der Lernstand durch fehlerhaftes Lehrerhandeln v.a. bezüglich politischer Fakten negativ (vgl. 1958-01-02). Auch im emotional-volitiven Bereich haben verschiedenste Fehler von Lehrern unvorteilhafte Auswirkungen auf einzelne Schüler. Meist werden die Kinder durch die Lehrer in ihrem Lernengagement gehemmt und eignen sich in diesem Zusammenhang weitere Negativeinstellungen an (vgl. 1958-01-03; 1959-06-03). Demgegenüber steht insbesondere bei den Arbeiter- und Bauernkindern in mehreren Fällen der Positiveffekt des Schulunterrichts auf die Entwicklung des kindlichen Klassenstolzes im Vordergrund. Mit Hilfe ihres Klassenstolzes können die Schüler teilweise sogar dem negativ eingestellten Elternhaus entgegenwirken (vgl. 1959-12-01). Auch auf die Überzeugungen eines westdeutschen Schülers haben der Unterricht und damit auch der Klassenlehrer einen positiven Effekt (vgl. 1959-01-03). Jenseits des unterrichtlichen Kontextes treten zudem zwei Jungen mit negativen emotional-volitiven Einstellungen auf. Ihre Einstellungen beziehen sich explizit auf Ressentiments gegenüber landwirtschaftlichen Aktivitäten. Als Ursachen hierfür werden familiäre Gründe angeführt (vgl. u.a. 1958-08-02). Auf der Handlungsebene lernen die Schüler in Teilen unterrichtsintern. Dies betrifft ihr Agieren in einer Mehrstufenklasse genauso wie Lernaktivitäten im Klassenzimmer, die im direkten Bezug zur sozialistischen Gesellschaft stehen (vgl. 1959-08-03; 1959-10-04; 1959-12-01). Schwerpunktmäßig sind die Einzelfälle darüber hinaus jedoch unterrichtsextern im Klassenverband oder ohne diesen tätig. Sie führen Aktivitäten durch, die sich direkt auf das sozialistische System bzw. Formen der gesellschaftlich-nützlichen Arbeit beziehen (vgl. 1958-04-03; 1959-02-03; 1959-06-04; 1959-08-03; 1959-10-04). Auch Hilfeleistungen im eigenen Elternhaus, die gleich mehrere Schüler mit mehr oder manchmal auch weniger Engagement erbringen, sind hierbei von Relevanz (vgl. u.a. 1958-08-02; 1959-12-02). Dabei hängt das Engagement der Schüler in Teilen von den Berufen ihrer Eltern ab. Kinder mit hauptsächlich physischen Einschränkungen treten in den Jahren 1958 und 1959 kaum auf. Es ist nur von einem allgemein schwächlichen Kind sowie einem Linkshänder mit weiteren Folgeproblemen die Rede. Diesem kann der Lehrer jedoch helfen (vgl. 1958-08-02). Auch Zuschreibungen auf der generalisierten Ebene spielen in der zweiten zeitschrifteninternen Periode keine große Rolle. Lediglich wenige Fälle mit Leistungsproblemen treten auf. Unter diesen ist nur bei einem der betroffenen Schüler das direkte familiäre Umfeld in Form des nachlässigen Vaters – der SED-Funktionär ist – am kindlichen Versagen schuld (vgl. 1958-10-02).

### C. Schwerpunkte und Tendenzen in den Jahren 1960 bis 1961

Betrachtet man die Daten des Punktes A des Anhanges 4.2.20 im Überblick, so weisen die *hypothetisch existenten Schüler* eine ziemliche Bandbreite an unterschiedlichen Einzelfällen auf, die nur die kognitive Ebene kaum betreffen. Den emotional-volitiven Bereich decken v.a. ein männliches und ein weibliches Beispiel, die in ihrer Einstellung zu bestimmten Schulfächern durch ihre Familie negativ beeinflusst werden (vgl. 1960-02-02). Hinzu kommt ein weiteres Mädchen, deren unterrichtliche Partizipation durch ihre Schüchternheit eingeschränkt ist (vgl. 1961-05-05). Mit primär handlungsbezogenem Fokus geht es um eine ganze Reihe an Schülern, die sich gemessen an den allgemeinen Verhaltensregeln im unterrichtlichen Kontext vorbildlich verhalten. Nur bei vier von ihnen besteht diesbezüglich noch Verbesserungsbedarf (vgl. u.a. 1961-09-03; 1961-11-03). Auf der physischen Ebene wird das krankheitsbedingte Fernbleiben eines Kindes vom Unterricht behandelt und auf generalisierter Ebene stehen ein paar leistungsstarke und -schwache Schüler im Mittelpunkt, die teilweise unter entsprechenden Lerneinschränkungen leiden (vgl. 1958-10-02).

Mit Blick auf die *faktisch existenten Schüler* finden sich in den Jahren 1960 und 1961 für alle Persönlichkeitsebenen ausführliche Fallbeispiele (s. Punkt B im Anhang 4.2.20). Jedoch liegt der Fokus auf dem handlungsbezogenen Bereich. Auf kognitiver Ebene geht es um zwei Schüler, die drohende Defizite durch eine rechtzeitige Lehrerintervention vor der Einschulung überwinden können (vgl. 1960-02-03). Im emotional-volitiven Bereich steht insbesondere ein Kind im Fokus, das seine politischen Überzeugungen, u.a. hinsichtlich seiner Ablehnung des Westfernsehens, gegenüber den Eltern durchsetzt (vgl. 1962-04-01). Darüber hinaus spielt eine Reihe von Ferienwünschen verschiedener Schüler eine Rolle, die jedoch in keinem Bezug zum sozialistischen System stehen (vgl. 1960-07-02). Auf der Handlungsebene agieren die Kinder meist unterrichtsintern und dabei zur Hälfte mit direktem Bezug auf gesellschaftliche und damit sozialistische Ideale (vgl. 1960-06-04; 1961-08-02). Dieser Bezug auf sozialistische Ideale entsteht hauptsächlich durch entsprechend positiv gewertete Äußerungen und Aktivitäten. Innerhalb der handlungsbezogenen Negativbeispiele motivieren die sozialistischen Ideale einen Schüler zur Umorientierung seines Handelns. Das betreffende Kind möchte ein Junger Pionier werden und ist dafür bereit, sein Verhalten zu ändern (1960-08-02). Darüber hinaus manifestieren sich die unerwünschten Verhaltensweisen in Verstößen der Schüler gegen Grundregeln des Unterrichtsgeschehens (vgl. u.a. 1960-04-02; 1961-01-04). Jenseits dieses engen Bezuges zum unterrichtsinternen Geschehen agieren einzelne Fallbeispiele in Form gesellschaftlich-nützlicher Tätigkeiten im gesellschaftlichen Kontext (vgl. 1960-02-01; 1960-08-02). Auf physischer Ebene werden lediglich drei erkrankte Kinder aufgeführt, die nach ihrer Genesung wieder Anschluss an den Lernstand der Schulkasse finden. Auf generalisiertem Niveau kommen v.a. solche Schüler hinzu, die besonders leistungsstark oder leistungsschwach sind (vgl. 1960-01-03; 1960-12-04). Eine besonders ausführliche Beschreibung erfolgt bei zwei Fällen, deren Leistungsschwäche explizit im Zusammenhang mit der häuslichen Situation und der Einstellung der Eltern steht (vgl. 1960-01-03).

### D. Schwerpunkte und Tendenzen in den Jahren 1962 bis 1964

Die *hypothetisch existenten Schüler* sind in Orientierung an den unter Punkt A des Anhanges 4.2.21 gesammelten Daten v.a. solche, die unterrichtsbezogene Probleme haben. Diese Prob-

leme resultieren jedoch nicht immer aus Missständen der Schüler. So geht es v.a. um Negativfolgen von lehrerseitigem Fehlverhalten, das bei verschiedenen Schülern entweder auf kognitiver Ebene eine falsche Deutungsweise der Umwelt (vgl. 1962-11-02) oder auf emotional-volitiver Ebene ein gefühlsbezogenes Dilemma hinsichtlich politischer Ansichten auslöst (vgl. 1962-11-04). Auch die Familie hat auf den emotional-volitiven Bereich ihres Kindes in einem Fall negative Auswirkungen auf das allgemeine Anspruchsniveau eines Kindes (vgl. 1962-05-04). Auf Handlungsebene werden Zuspätkommer aufgeführt (vgl. 1964-09-01; 1962-05-04), die dennoch auch positive Verhaltensweisen zeigen, und auf generalisierter Ebene ein leistungsstarker Schüler benannt (vgl. 1964-10-04).

Mit Blick auf die *faktisch existenten Schüler* umfassen die vermittelten Wissensvorräte in den Jahren 1962 bis 1964 häufig Zuschreibungen, die mehrere Persönlichkeitsebenen anhand eines Schülerbeispiels gemeinsam betrachten und nahezu gleichgewichten (s. Punkt B im Anhang 4.2.21). Häufig spielt hierbei als neuartiger Themenbereich die Sexualität eine Rolle. So geht es im kognitiven Bereich fast ausschließlich um Kinder, die richtiges oder falsches Wissen über diese Thematik im Unterricht wiedergeben, das sie sich in ihrem heimischen Umfeld angeeignet haben (vgl. 1964-09-04). Insbesondere den emotional-volitiven Bereich betreffen Einzelfälle, die mehr oder weniger stark sozialistische Idealeinstellungen verkörpern (vgl. u.a. 1962-07-02; 1964-04-04). Im Gegensatz dazu werden auch solche Beispiele berücksichtigt, die sich aufgrund unerwünschter politischer Haltungen mit fehlerhaften Äußerungen ins Unterrichtsgespräch einbringen (vgl. 1962-01-02; 1962-03-02; 1962-07-01). Ursache dieser negativen Haltungen ist meist das familiäre Umfeld. Dieses kann die Schüler darüber hinaus bspw. auch durch zu viele Geschenke in eine emotionale Zwangslage bringen (vgl. 1962-04-02). Häufig stehen die in den Mittelpunkt gerückten emotional-volitiven Überzeugungen in engem Zusammenhang mit den anderen Persönlichkeitsebenen, auf die sie sich auswirken. Handlungsbezogen agieren die Einzelschüler gelegentlich im Sinne allgemeiner Lernaktivitäten oder weisen ungünstige Verhaltensweisen auf, die nur in einem Fall konkret auf die mangelhafte innerfamiliäre Hausaufgabenbetreuung zurückgeführt werden (vgl. 1963-03-03; 1963-07-02). Meist verbessert sich dieses Fehlverhalten jedoch durch eigene gute Vorsätze der Kinder. Über diese allgemeinen handlungsbezogenen Zuschreibungen hinaus agieren die Schüler speziell im Bereich der Schwerpunktthemen Sexualität und Politik bzw. sozialistische Gesellschaft, verlassen hierfür den unterrichts-internen Kontext jedoch nicht (vgl. 1963-11-01; 1964-02-04; 1964-09-04). So bringen sie mit Ausnahme eines tuschelnden Mädchens ihr Wissen über Sexualität produktiv in den Unterricht mit ein oder führen mehr oder weniger stark an politischen Themen orientierte Lernaktivitäten durch (vgl. 1962-06-04; 1962-07-01; 1963-02-04; 1963-11-01; 1964-01-02; 1964-04-01). Auf der physischen Ebene wird v.a. auf eine Linkshänderin verwiesen, die rechts schreiben muss (vgl. 1964-04-01). Insbesondere auf Schülerleistungen fokussiert die generalisierte Ebene. Es treten zumeist leistungsstarke Schüler auf, von denen einer aufgrund der guten Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern – vor deren Parteihintergrund – zusätzlich angemessene politische Einstellungen aufweist (vgl. 1964-04-01). Demgegenüber steht ein leistungsschwaches Kind, dessen Versagen auf sein familiäres Umfeld zurückgeführt wird (vgl. 1964-02-02; 1964-04-04).



### 2.1.4.2 Diachrone Betrachtung

Im folgenden Zwischenresümee zum dritten Vergleichscode „Einzelne Unterstufenschüler“ werden pro zeitschrifteninterner Periode die hypothetischen und faktischen Einzelbeispiele in Form eines interpretativen Überblicks über zentrale Tendenzen innerhalb des jeweiligen Zeitabschnitts vergleichend zusammengefasst. Dies erfolgt nur auf der Ebene der Realattribuierungen, da Idealzuschreibungen in diesem Vergleichscode quasi nicht vorkommen. Ergänzend zu dieser periodischen Betrachtung zentraler Tendenzen findet ein diachroner Abgleich der gewonnenen Erkenntnisse mit den vorangegangenen Phasen statt. Nicht berücksichtigt wird hierbei der Referenzcode, mit dem ein Vergleich erst im nächsten Kapitel (vgl. Kap. 2.1.5) erfolgt.

In der *ersten zeitschrifteninternen Periode von 1954 bis 1957* ergänzen die Beschreibungen zu den hypothetisch existenten Fällen die faktischen Schülerbeispiele. Erstere bewegen sich auf weniger konkretem Niveau und berücksichtigen nicht das innerhalb der faktischen Zuschreibungen oft auftretende soziale Umfeld der Schüler. Trotzdem behandeln die hypothetischen Fälle in der ersten zeitschrifteninternen Periode prinzipiell die gleichen Aspekte wie die faktischen und benennen lediglich eine einzige komplett neue Thematik. So stehen unter dieser vergleichenden Perspektive in den Jahren 1954 bis 1957 häufig v.a. faktische Schülerbeispiele im Mittelpunkt, die bestimmte Lern- bzw. Leistungseinschränkungen und Defizite aufweisen, welche auch bei den hypothetischen Fällen auftreten. Ursache hierfür ist zumeist ein ungünstiges soziales bzw. familiäres Umfeld oder alternativ unqualifiziertes Lehrerhandeln. Bezüglich des familiären Umfeldes handelt es sich meist um in ärmlichen Verhältnissen lebende, alleinerziehende Mütter, die sich zudem in einer beruflich ungünstigen Situation befinden. Jedoch werden nicht alle kindlichen Mängel auf externale Verursachungsfaktoren zurückgeführt. Sie liegen teilweise auch in den Kindern selbst begründet, was die Schwachsinnigkeit eines real existenten Schülers betrifft sowie die Gehemmtheit und Ängstlichkeit einiger faktischer wie hypothetischer Fälle. Hinzu kommen bestimmte Krankheitsbilder, die ihre Ursachen ebenfalls jenseits des familiären Einflusses haben. Die verschiedenen Mängel der Schüler werden v.a. durch eine Reihe an Beispielfällen konkretisiert, die situativ bedingte Verhaltensfehler im Unterricht aufweisen und sowohl hypothetischer wie auch faktischer Natur sind. Neben dieser Masse an problematischen Individualfällen, deren Darstellung meist mit einer Schilderung ihres Werdeganges unter Einflussnahme des Lehrers verbunden ist, finden sich weitere Beschreibungen von Kindern mit wertneutraler oder positiver Konnotation. Hierzu zählen im Unterricht agierende Schüler, die als faktisch existente Fälle v.a. in Mehrstufenklassen lernen oder als hypothetische Beispiele die Schülerregeln als Theaterstück aufführen. Ergänzend treten Kinder auf, die aufgrund ihrer vorbildlichen Einstellung zur Sowjetunion oder ihres tadellosen Verhaltens im Unterricht vor dem Hintergrund allgemeiner Verhaltensvorgaben als Positivbeispiele fungieren. Trotz ihres unterrichtlichen Erfolges zählt ein leistungsstarkes, faktisch existentes Mädchen nicht zu diesen Positivfällen, da es aufgrund seiner familiären Herkunft privilegiert ist und bevorteilt wird.

In der *zweiten zeitschrifteninternen Periode von 1958 bis 1959* spielen Wissensvorräte über hypothetische Schüler kaum eine Rolle und liefern keine neuen Aspekte, die die innerhalb der faktischen Fälle bestehenden Grundtendenzen ergänzen. Zusammenfassend betrachtet beziehen sich die Zuschreibungen in jeweils differierender Form häufig



auf die Auseinandersetzung mit Arbeiter- und Bauernkindern. Zwar weist ein Schüler eines Genossenschaftsbauern einen Wissensvorsprung gegenüber seinen Klassenkameraden auf und auch im Allgemeineren betrachtet übertreffen Arbeiter- und Bauernkinder solche mit anderer Herkunft, da sie wesentlich häufiger aktiv im eigenen Heim unterstützend durch Hilfsarbeiten mitwirken. Trotzdem hat diese Schülergruppe oft Probleme mit ihrem Klassenstolz, woran unterrichtsintern gearbeitet wird. Als Kontrastbeispiele zu der Gruppe der Arbeiter- und Bauernkinder werden auch Schüler erwähnt, die aus einem familiär konträren Umfeld stammen und deren Eltern andere Berufe haben. Diese Schüler zeigen zumeist eine deutliche Abneigung gegen landwirtschaftliche Tätigkeiten und heimische Unterstützung. Verbunden mit diesem Fokus auf Bezüge zur Landwirtschaft und zur Produktion lassen auch die anderen Fallbeispiele in den Jahren 1958 und 1959 neue Tendenzen erkennen. So sammelt eine Reihe von Einzelschülern mit oder ohne ihren Klassenverband und auf beobachtende oder eigenaktive Weise Erfahrungen in der Landwirtschaft bzw. der Produktion. Hinzu kommen eigene Darbietungen während politischer Dorffeiern. Hier setzen auch die beiden hypothetischen Beispiele, die ebenfalls gesellschaftlich-nützliche Aktivitäten umfassen, einen weiteren Akzent. Darüber hinaus geht es innerhalb des Unterrichts, wenn auch im Vergleich zu den vorangegangenen Zeitschriftenjahrgängen in eingeschränkter Form, um ungünstige kognitive Lernprozesse und emotionale Lerneinschränkungen der Schüler, die durch fehlerhaftes Lehrerhandeln ausgelöst werden. Diese beziehen sich teilweise auf politische Fakten sowie auf die generellen Lernaktivitäten in Mehrstufenklassen. Physische Einschränkungen oder generalisierte Leistungsdefizite, die auch vereinzelt bei hypothetischen Fällen auftreten, spielen dahingegen kaum eine Rolle. Sie werden im gegebenen Falle auf das soziale Umfeld der Schüler zurückgeführt und in einem Beispiel sogar von einem in der SED aktiven, nachlässigen Vater verursacht.

Im diachronen Vergleich mit der ersten zeitschrifteninternen Periode 1954 bis 1957 fallen bedeutende Wandlungsprozesse innerhalb der aufgeführten Beispielfälle der Jahre 1958 und 1959 auf. An Stelle der Orientierung an Kindern, die aufgrund ihres ungünstigen familiären Hintergrundes oder ohne Ursachenklärung unterrichtsintern auf unterschiedlichste Weise negativ auffallen, stehen nun v.a. die Zuschreibungen zu Arbeiter- und Bauernkindern im Mittelpunkt. Diese Schüler besitzen Stärken sowie Schwächen und sind damit im Gegensatz zum Fokus der ersten zeitschrifteninternen Periode keine genuinen Problemfälle. Auch treten in den Jahren 1958 und 1959 kaum noch körperlich verwahrloste und physisch krankhaft gestörte Schüler auf und ebenso kaum noch solche, die generell leistungseingeschränkt sind. Diese Abkehr von der eher defizitären Sichtweise auf einzelne Kinder und die damit verbundene Hinwendung zur Landwirtschaft und zur Produktion wirken sich auch auf die Einzelbeispiele aus, die in der zweiten zeitschrifteninternen Periode direkt im engen unterrichtlichen Kontext agieren. So erweitern die entsprechenden Schüler – teilweise auch in Mehrstufenklassen – ihren Kreis der unterrichtlichen Aktivitäten über unterrichtsinterne Lernhandlungen hinaus bis hin zu Tätigkeiten und Erfahrungen mit landwirtschaftlichen und produktiven Verhältnissen. Ebenso sind die Kinder in der zweiten zeitschrifteninternen Periode häufig unterstützend im heimischen Umfeld aktiv, was im Vergleich zu den Jahren 1954 bis 1957 ebenfalls neu ist.

In der *dritten zeitschrifteninternen Periode von 1960 bis 1961* ergeben sich erneut bedeutende Veränderungen bezüglich der Wissensvorräte über einzelne Unterstufenschüler. Es werden kaum noch im Sinne klarer Schwerpunktsetzungen besondere Kinder-

gruppen hervorgehoben. Auch differieren die hypothetischen und faktischen Einzelbeispiele aufgrund des nur in den faktischen Zuschreibungen immer wieder aufkommenden Bezuges zur sozialistischen Gesellschaft in ihrer inhaltlichen Ausrichtung. Dieser Bezug konkretisiert sich in Form sozialistisch konformer Einstellungen eines Kindes gegenüber dem Westfernsehen sowie durch entsprechende unterrichtliche Äußerungen in mehreren Fällen. Zudem sind erneut einige Schüler gesellschaftlich-nützlich aktiv. Neben Kindern, die mit Blick auf sozialistische Vorgaben vorbildlich denken, empfinden und agieren, beziehen sich andere auf den unterrichtlichen Kontext. Sie kommen im faktischen wie hypothetischen Bereich vor und betreffen Kinder, die entweder schulische Verhaltensregeln vorbildlich in ihrem eigenen Handeln vorbildlich beachten oder generell leistungstark sind. Andererseits finden sich auch solche Beispiele, die ohne Ursachenangabe oder wegen negativer familiärer Einflüsse auf unterschiedliche Weise im Unterricht Probleme bereiten. Hierzu zählen im hypothetischen Bereich eine schüchterne Schülerin wie auch zwei hinsichtlich ihrer Einstellung zu bestimmten Schulfächern negativ beeinflusste Kinder. Mit hypothetischem und faktischem Status kommen des Weiteren Schüler hinzu, die ungünstige unterrichtliche Verhaltensweisen zeigen, krankheitsbedingt in einen Lernrückstand geraten sind oder generell mit Leistungsschwächen kämpfen, die zumindest in einem Fall mit der häuslichen Situation im Zusammenhang stehen. Dass die Familie jedoch im Allgemeinen auch einen positiven Effekt auf den schulischen Werdegang der Kinder haben kann, belegen zwei faktische Beispiele, bei denen die Eltern erfolgreich die vom Lehrer empfohlenen Fördermaßnahmen umsetzen. Ergänzend zu diesen schulbezogenen Wissensvorräten über einzelne Unterstufenschüler werden die Ferienwünsche einiger Kinder erwähnt, die jenseits des schulischen Kontextes verortet sind und zudem kaum Konformität zu sozialistischen Erwartungen aufweisen.

Im Vergleich zur vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode von 1958 bis 1959 zeigen sich erneut bedeutende Schwerpunktverlagerungen, was v.a. mit dem entfallenden Fokus auf eine ausgewählte und klar festgesetzte Kindergruppe zusammenhängt. Im Mittelpunkt stehen nun nicht mehr die Arbeiter- und Bauernkinder oder wie in der ersten zeitschrifteninternen Periode Problemfälle aufgrund einer ungünstigen familiären Gesamtsituation. Stattdessen werden Schüler durch verschiedenste Zuschreibungen als Individualfälle gesondert aufgeführt. Zudem weisen die hypothetischen Zuschreibungen im Gegensatz zu den Jahren 1958 und 1959 nicht in die gleiche Richtung wie die faktischen, spielen jedoch wieder eine richtungsweisende Rolle. Neu ist zudem eine nur innerhalb der faktischen Zuschreibungen nachweisbare Orientierung an Schülern, die vornehmlich im Klassenzimmer während des Unterrichts im Sinne sozialistischer Ideale vorbildlich agieren. Das entsprechende kindliche Handeln fokussiert nicht nur gesellschaftlich-nützliche Aktivitäten, sondern nimmt auch andere Handlungsoptionen mit auf. Neben Varianzen in den unterrichtsinternen Beispielen mit Bezug zur sozialistischen Gesellschaft lassen sich im Vergleich zur vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode auch in den Zuschreibungen ohne einen derartigen Bezug neuartige Tendenzen feststellen. So finden sich keine in Mehrstufenklassen lernenden Schüler mehr, dafür im Vergleich zu den beiden Vorjahren wieder häufiger verschiedenste schulische Problemfälle. Diese erscheinen auf unterschiedlichen Ebenen ihrer Persönlichkeit defizitär, ohne dass diese Mängel speziell auf sozialistische Anforderungen bezogen werden. Ursachen hierfür sind jedoch anders als in der Vorphase in keinem Fall der Lehrer und nur gelegentlich das Elternhaus. Letzteres wirkt durch die Kooperation mit dem Klassenlehrer bei

manchen Fällen sogar positiv auf die betroffenen Schüler ein. Als weitere Veränderung im Vergleich zur vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode kehren im hypothetischen wie faktischen Bereich physisch auffällige Kinder zurück, aber nur in Form temporär Erkrankter. Ebenso finden sich wieder verstärkt Schilderungen leistungsstarker und leistungsschwacher Einzelfälle.

Innerhalb der *vierten zeitschrifteninternen Periode von 1962 bis 1964* weisen die über hypothetische und faktische Einzelbeispiele vermittelten Wissensvorräte unterschiedliche Tendenzen auf, die sich teilweise jedoch ergänzen. Insbesondere die faktischen Individualfälle werden häufig sehr ausführlich und unter fast gleichgewichteter Berücksichtigung verschiedener Persönlichkeitsebenen behandelt. Ein erster Schwerpunkt liegt dabei auf Kindern, die sich im Unterricht mit dem Thema Sexualität auseinandersetzen. Einige der Schüler sind hierüber gut informiert und beteiligen sich produktiv am Unterrichtsgespräch, wohingegen andere fehlerhaft von zu Hause vermittelte Kenntnisse besitzen oder während des Unterrichts über das Thema durch ihr Verhalten negativ auffallen. Neben diesem ersten Fokus spielt auch die unterrichtsinterne Auseinandersetzung einiger faktisch existenter Kinder mit der politischen Gesamtsituation eine Rolle. Hier finden sich v.a. Einzelbeispiele, die in verschiedenen Ausprägungen sozialistische Idealeinstellungen verkörpern, und solche, die unterrichtsintern an politischen Themen orientierte, vorbildliche Lernhandlungen durchführen. Daneben treten jedoch auch Kinder mit unerwünschten politischen Haltungen auf, was zumeist familiäre Ursachen hat. Hinzu kommen im hypothetischen Bereich zwei Beispiele, die durch fehlerhaftes Lehrerhandeln eine falsche Deutungsweise der sozialistischen Umwelt entwickeln bzw. hinsichtlich politischer Schlüsselfragen in ein emotionales Dilemma geraten. Neben diesen Schwerpunktthemen sind einige faktisch existente Schüler auch mit Lernhandlungen im Unterricht aktiv, die sich nicht explizit auf ein bestimmtes Thema beziehen. Alternativ fallen sie im Klassenzimmer negativ auf, insbesondere durch entsprechende Verhaltensweisen. Das gilt auch für derartige Problemschüler im hypothetischen Kontext, wobei die Darstellung in diesen Fällen nicht komplett negativ konnotiert ist. Häufiger werden die benannten Auffälligkeiten dieser Kinder zudem auf eine negative familiäre Einflussnahme zurückgeführt. Die Einflussnahme der Eltern ist darüber hinaus bei hypothetischen wie bei faktisch existenten Schülern auch relevant, wenn es um ihre generelle Leistungsstärke oder -schwäche geht. Die Physis der Kinder spielt in der letzten zeitschrifteninternen Periode kaum eine Rolle.

Aus diachroner Perspektive führt die zeitschrifteninterne Periode von 1962 bis 1964 die Tendenzen des vorangegangenen Zeitabschnitts teilweise fort und weist auch ein ähnliches inhaltliches Verhältnis zwischen den häufiger auftretenden faktischen Beispielen und den seltener benannten hypothetischen Fällen auf wie in den Jahren 1960 und 1961. Daneben zeigen sich in diesem Zeitabschnitt im Vergleich zu den Vorjahren neue Akzente und eine größere thematische Bandbreite, die über die aufgeführten Schüler abgedeckt wird. So bleibt im Sinne einer inhaltlichen Weiterführung zentraler Tendenzen aus der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode der unterrichtsinterne Umgang der Kinder mit politischen Inhalten durchaus erhalten, wird nun jedoch nicht mehr durch gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten erweitert. Hinzu kommt im Rahmen der Auseinandersetzung mit politischen Themen und Ansprüchen die Darstellung von Kindern mit unerwünschten politischen Haltungen und Denkweisen. Die Ursache hierfür liegt meist im Verhalten der Familie oder vereinzelt wieder im falschen Handeln der Lehrer. Auch

der Fokus auf unterrichtliche Aktivitäten jenseits politischer Bezüge bleibt wie in den beiden Vorjahren bestehen. Im Sinne einer trotzdem vorhandenen diachronen Differenz finden sich in den Jahren 1962 bis 1964 neben einigen wertneutral agierenden Schülern nur im Unterricht negativ auffallende Problemfälle hypothetischer wie faktischer Art, deren problematisches Verhalten teilweise aus familiärer Beeinflussung resultiert. Die vorbildlichen Einzelschüler aus den Jahren 1960 und 1961 treten hingegen nicht mehr auf. Im Vergleich zur vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode ebenso nicht mehr relevant sind physisch erkrankte Kinder sowie solche, die Bedürfnisse und Wünsche jenseits des unterrichtlichen Kontextes haben. Im Gegenzug zu dieser prinzipiellen Weiterführung von Tendenzen aus den Vorjahren wird auf faktischer Ebene zudem eine Reihe von Schülern erwähnt, die sich innerunterrichtlich im Sinne einer komplett neuen Schwerpunktthematik im Positiven wie im Negativen mit der menschlichen Sexualität auseinandersetzen. Auch hier spielt v.a. hinsichtlich der in diesem Zusammenhang negativ auffallenden Kinder der familiäre Hintergrund eine entscheidende Rolle.

## 2.1.5 Vergleichendes Resümee

Ziel dieses die vier analysierten Schülergruppen vergleichenden Abschlussresümeees ist es, Strukturierungsmuster und grundlegende Tendenzen innerhalb der über Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräte offenzulegen. Hierdurch soll letztlich die zweite Teilforschungsfrage nach der ggf. der Gesamtheit der Zuschreibungen zugrunde liegenden, dominierenden „langue“ umfassend beantwortet werden. Die entsprechende Forschungsfrage lautet:

2. Welche dominierende „langue“<sup>142</sup> liegt den im ausgewählten Analysematerial vermittelten Wissensvorräten über Schulkinder der Unterstufe zugrunde?

Hierzu erfolgt im Kapitel 2.1.5.1 zunächst in synchroner Perspektive ein Vergleich der vier ausgewerteten Gruppen an Unterstufenschülern (Referenzcode „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ wie die drei Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“, „Unterstufenschüler einer Schulklasse“, „Einzelne Unterstufenschüler“) pro zeitschrifteninterner Periode (s. als Referenzen Kap. 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4). Zentrale Inhalte werden in ihrer Redundanz sowie Variabilität herausgearbeitet und auf diesem Weg grundlegende Strukturierungsmuster, Schwerpunktsetzungen und divergierende Tendenzen innerhalb der einzelnen Schülergruppen wie auch zwischen diesen aufgedeckt. Letztlich resultiert hieraus eine umfassende Charakterisierung der in den einzelnen zeitschrifteninternen Perioden vermittelten Wissensvorräte über die Schüler der Unterstufe. Bei dieser synchronen Betrachtung bleibt v.a. die Differenz zwischen Wissensvorräten, die als real oder als ideal gültig über die Zeitschriftenartikel vermittelt werden, weiterhin erhalten. Sie hat sich im Verlauf der Datenauswertung und -interpretation als besonders bedeutsam erwiesen. Anders verhält es sich mit der ursprünglichen Unterscheidung zwischen faktisch existenten Schulklassen bzw. Einzelschülern, hypothetischen Beispielen und den ggf. separat betrachteten Sonderfällen. Diese Teilgruppen wurden bereits in den jeweiligen Zwischenresümeees zu den betreffenden Schülergruppen zusammenfassend reflektiert und damit auf interpretativer Ebene in ein Verhältnis zueinander gebracht (s. Kap. 2.1.3.2, 2.1.4.2).

Im Anschluss an die synchrone Betrachtung, die die Breite und Varianzen der aufgefundenen Wissensvorräte aufgreift und deren Charakterisierbarkeit fokussiert, erfolgt eine diachrone Aufschlüsselung zentraler Veränderungen innerhalb der Darstellungen der Unterstufenschüler (s. Kap. 2.1.5.2). Diese Aufschlüsselung orientiert sich in Form diachroner Einzelstränge an drei Grundperspektiven auf Unterstufenschüler, die in der vorangegangenen synchronen Analyse deutlich geworden sind. So finden sich – trotz fortwährender inhaltlicher Varianzen in den periodenweisen Schwerpunktsetzungen – relativ konstant Darstellungen der Schüler in ihrer Rolle als „schulleistungsbezogenen Lernende“, „gesellschaftsorientiert Agierende“ und „aktiv Spielende“.

Erst durch die interpretative Zusammenführung und Abstrahierung der diachronen sowie synchronen Erkenntnisse aus dem vergleichenden Abschlussresümee können in einem finalen Abschnitt zentrale Interpretationsergebnisse hinsichtlich der Wissensvorräte über Unterstufenschüler pro zeitschrifteninterner Periode in pointierter Form benannt werden (s. Kap. 2.1.5.3). Auf diese Weise ermöglicht die verdichtende finale Betrachtung der

<sup>142</sup> Ausführungen zu der methodologisch relevanten Begrifflichkeit der „langue“ finden sich im Kapitel 1.2.2.

gesammelten Erkenntnisse auch ein abschließendes Urteil über die Existenz und ggf. den Wandel der periodenweise jeweils dominierenden „langue“. Das Urteil geht zudem einher mit einer schlagwortartigen Benennung der zeitschrifteninternen „langue“ in ihrem diachronen Wandel. Diese Titulierung kann jedoch nur als ganz grundlegende Charakterisierung gesehen werden, die die Erkenntnisse nicht in ihrer Breite oder Tiefe wiedergibt.<sup>143</sup>

### 2.1.5.1 Synchroner Vergleich

#### *A. Für die Jahre 1954 bis 1957*

Innerhalb der ersten zeitschrifteninternen Periode zeichnen die als real vermittelten Wissensvorräte über die *Gesamtgruppe der Unterstufenschüler*, die aus der Auswertung des Referenzcodes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (s. Kap. 2.1.1) gewonnen wurden, relativ klar die Silhouette von schulleistungsbezogen lernenden Schülern. Diese agieren größtenteils unterrichtsintern und weisen dabei durchaus Lerneinschränkungen auf, die jedoch alterstypisch normal sind und keine Defizite darstellen (vgl. u.a. 1957-01-03). Demgegenüber stehen zudem die prinzipiell guten Lernvoraussetzungen der Schüler wie eine hohe Lernmotivation und ihre Empfänglichkeit für lernprozessförderliche Einflüsse (vgl. 1954-06-01; 1955-06-01; 1957-06-02). Trotz dieser generellen alterstypischen Tendenzen sind die Kinder interindividuell different und besitzen folglich nicht alle die gleichen Persönlichkeitsmerkmale (vgl. 1955-09-02). Im Bereich der als ideal vermittelten Wissensvorräte wird diese Rolle der Kinder als unterrichtsintern Lernende um die Forderung nach einer allgemein hohen Qualität des zu erwerbenden Schulwissens, einer positiven Lerneinstellung und entsprechenden lernprozessbezogenen Tätigkeiten ergänzt (vgl. u.a. 1955-07-01; 1956-04-01). V.a. Letztere variieren dabei im Periodenverlauf. Generell bleiben die als ideal vermittelten Wissensvorräte in den ersten Zeitschriftenjahrgängen im Rahmen der Zuschreibungen, die die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler betreffen, relativ vage. Sie knüpfen nicht direkt an die Realattribuierungen an und werden zudem nur selten benannt. Dementsprechend liegt ihr Schwerpunkt innerhalb der Rolle der Kinder als schulleistungsbezogen Lernende auf ihrer realen Darstellung, die sie als interindividuell differente und im wohlwollenden Sinne durchaus teilweise noch alterstypisch defizitäre Akteure im unterrichtsinternen Aktionsradius verortet (vgl. 1957-01-03). Neben diesem thematischen Schwerpunkt klingen in der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler zwei weitere, ebenfalls in den Jahren 1954 bis 1957 vermittelte Perspektiven auf die Kinder an. Zum einen findet sich bezüglich der als real vermittelten Wissensvorräte die Idee der aktiv außerhalb des Unterrichts Spielenden in den Zeitschriftenartikeln der Jahre 1954 bis 1957 (vgl. u.a. 1955-09-02). Zum anderen deuten die Idealzuschreibungen selten und in unkonkreter Weise gesellschaftsorientierte Anforderungen an die Schüler an. Sie fordern auf einem abstrakten Niveau ohne weitere Konkretisierungen von ihnen Kenntnise über den sozialistischen Staat, Heimatliebe und gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten (vgl. u.a. 1954-01-01; 1955-03-02; 1957-01-03). Insbesondere die Idee der Heimatliebe wird hierbei häufig betont, wenn auch über die Jahre hinweg mit unterschiedlicher Ausprägung.

<sup>143</sup> Erst im nächsten Kapitel 2.2 werden die zeitschriftenintern gewonnenen Wissensvorräte über Unterstufenschüler und damit letztlich auch die zeitschrifteninterne „langue“ zur Beantwortung der dritten Teilforschungsfrage auch mit zeitgeschichtlich relevanten kontextualen Ereignissen und Gegebenheiten in einen Gesamtzusammenhang gebracht.



Die Gruppe der *Schüler einer Jahrgangsstufe*, die sich aus dem jahrgangsstufenbezogenen ersten Vergleichscode „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“ (s. Kap. 2.1.2) speist, wiederholt innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte den Fokus auf die Kinder als schulleistungsorientiert Lernende. Diese sind erneut zwar altersbezogen lerneingeschränkt, jedoch durch ihre positive Lerneinstellung und ihre grundsätzliche Beeinflussbarkeit seitens des Lehrers trotzdem lernfähig und führen entsprechende Lernhandlungen durch (vgl. 1954-06-01; 1955-09-02; 1957-01-03). In Differenz zu den vermittelten Wissensvorräten über die „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ weisen die ergänzenden Idealattribuierungen zur Rolle der Kinder als schulleistungsorientiert Lernende innerhalb der Gruppe der „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“ jedoch wesentlich konkretere Forderungen an die Schüler auf. Zudem knüpfen die idealen Attribuierungen nun relativ direkt an die als reale Ausgangslage vermittelten Wissensvorräte an. Sie beschreiben mit den Forderungen nach dem Erwerb bestimmter Lerninhalte, nach der Orientierung des kindlichen Verhaltens an Schülerregeln und nach Lernaktivitäten, die sich häufig auf die kulturellen Grundfertigkeiten beziehen, bedeutend konkretere Zielvorgaben (vgl. u.a. 1954-06-02; 1955-09-02; 1956-12-04; 1957-07-02). Neben der Perspektive auf Schüler als schulleistungsorientiert Lernende sind auch die beiden anderen Rollen, die bereits in der „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ auftreten, im Rahmen der jahrgangsstufenbezogenen Zuschreibungen erneut präsent. So findet sich die Vorstellung der Kinder als Spielende hinsichtlich der Schilderungen wieder, die explizit Erstklässler betreffen (vgl. 1954-12-07; 1955-08-03; 1956-12-02). Diese weisen im Sinne realer Zuschreibungen einen Spieltrieb wie auch entsprechende Wünsche und Vorlieben auf und haben dementsprechend Schwierigkeiten mit der Entwicklung hin zur Rolle der schulleistungsbezogen Lernenden. Trotzdem wird genau dieser Entwicklungsschritt inklusive der entsprechenden Verhaltensweisen von den Erstklässlern im Rahmen der jahrgangsstufenbezogenen Idealattribuierungen gefordert. Auch Wissensvorräte über die Schüler in ihrer Rolle als gesellschaftsorientiert Agierende, die in der „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ nur ansatzweise vorhanden sind, finden sich innerhalb der Gruppe der „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“ wieder, treten hier jedoch noch weiter hinter die Darstellung der Kinder als schulleistungsbezogen Lernende zurück (vgl. 1955-09-02; 1956-12-04; 1957-07-02). Trotzdem werden auf der Ebene der als ideal vermittelten Wissensvorräte in einem höheren Konkretisierungsgrad als in der „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ ganz vereinzelt explizit auf den sozialistischen Staat bezogene Lerninhalte gefordert wie damit verbundene emotional-volitve Regungen und Kontakte zur sozialistischen Gesellschaft (vgl. u.a. 1957-07-02).

Auch innerhalb der Gruppe der *Schüler einer Schulklasse*, die den zweiten Vergleichscode „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ betrifft, fokussieren die als real vermittelten Wissensvorräte v.a. schulleistungsbezogen Lernende mit kleineren Defiziten und trotzdem prinzipiell guten Voraussetzungen für einen reibungslosen Unterrichtsablauf. Zu diesen guten Voraussetzungen zählen bspw. die Orientierung der Kinder an den Schülerregeln und ihre Durchführung bestimmter Lernaktivitäten (vgl. 1954-03-04; 1955-01-04; 1955-07-02). Im Zuge einer thematischen Erweiterung zur „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ und den „Unterstufenschülern einer Jahrgangsstufe“ erfahren die Schüler in ihrer Rolle als schulleistungsbezogen Lernende durch auffällige Schulklassenmitglieder und fehlerhaftes Lehrerhandeln einen nun wirklich negativen Effekt auf ihren Lernerfolg. Die idealen Zuschreibungen innerhalb der Perspektive auf die



Schüler als schulleistungsbezogen Lernende weisen in dieser Gruppe der „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ eine noch höhere Passung zu den Wissensvorräten zu den realen Attribuierungen auf, als dies in den bisher dargestellten Schülergruppen der Fall ist. So fordern die schulleistungsbezogenen, als ideal vermittelten Wissensvorräte die Aneignung bestimmter Lerninhalte und eine lernförderliche Einstellung. Hinzu kommen eine konkrete Orientierung der Handlungen der Schüler an den Schülerregeln sowie an den zu erwerbenden Grundfertigkeiten und damit in Verbindung stehend das Ziel des arbeits- und leistungsfähigen Schülerkollektivs (vgl. 1954-05-04; 1954-11-03; 1955-11-01; 1957-04-03). Erneut mit Fokus auf die Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe tritt neben dieser dominierenden Betrachtung der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende die Rolle der Kinder als aktiv Spielende innerhalb der Gruppe der „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ wieder auf. In dieser Rolle sind die Schüler nun darüber hinaus stark emotional heimatverbunden (vgl. u.a. 1955-04-03; 1955-07-01). Erweitert werden diese realen Zuschreibungen nun jedoch nicht mehr wie bei den „Unterstufenschülern einer Jahrgangsstufe“ mit der Zielvorgabe der Schülerwerdung. Stattdessen fordern die zugehörigen Idealattributionen von den Schülern – unter Zuhilfenahme der Fibel als einer konkretisierten Form didaktischen Materials – ein Verständnis für gesellschaftsbezogene Zusammenhänge (vgl. 1955-07-01; 1955-08-03). Neben dieser Orientierung an der sozialistischen Gesellschaft fallen gesellschaftlich ausgerichtete, als real oder ideal vermittelte Wissensvorräte innerhalb der Gruppe der „Schüler einer Schulklasse“ komplett weg.

Da in der Gruppe der *einzelnen aufgeführten Schüler*, die dem dritten Vergleichscode „Einzelne Unterstufenschüler“ entspricht, keine Idealzuschreibungen mehr auftreten, setzen nur die als real vermittelten Wissensvorräte teilweise und in selektiver Form die bisher aufgeführten Tendenzen aus den anderen drei Schülergruppen fort. Dies gilt v.a. für Attribuierungen, die die Individualität und die defizitären Ausgangslagen der Schüler hinsichtlich ihrer schulleistungsbezogen lernenden Rolle betreffen (vgl. 1955-05-03; 1955-10-01; 1956-05-03; 1957-04-02). Im Sinne einer selektiven Vertiefung dieser Rolle stehen nun die innerhalb der Gruppe der „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ neu hinzugekommenen auffälligen Kinder unter den einzelnen aufgeführten Unterstufenschülern im Mittelpunkt. Sie dienen als vertiefende Beispiele, die die bereits in der „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ für die Jahre 1954 bis 1957 betonten interindividuellen Differenzen weiter ausführen. Dabei werden v.a. solche Fälle benannt, die wegen ihrer Problemlagen aus dem Rahmen des Alterstypischen hinausfallen (vgl. u.a. 1954-12-02; 1956-09-02; 1957-07-02). Gründe hierfür liegen in den Schülern selbst oder resultieren aus dem familiären Umfeld, was im konkreten Fall zumeist alleinerziehende Mütter mit weiterführenden Schwierigkeiten betrifft. Hilfe erhalten diese Fälle meist vom Lehrer oder vom Arzt, der die vielseitigen physischen Erkrankungen diagnostiziert. Neben derartigen Problemkandidaten wird die Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende zudem durch Einzelbeispiele konkretisiert, die in Mehrstufenklassen oder einstufigen Schulklassen bestimmte Lernhandlungen ausführen oder sich die allgemeingültig festgesetzten ‚Schülerregeln‘ aneignen (vgl. 1954-01-03; 1955-05-03; 1957-01-03). Neben diesem Fokus auf die Kinder als schulleistungsbezogen Lernende fehlen Einzelfälle, die sich auf weitere inhaltliche Tendenzen aus den anderen drei Schülergruppen in der ersten zeitschrifteninternen Periode beziehen. So treten keine Einzelschüler auf, die v.a. spielend aktiv sind, und auch nur zwei Fälle, die ansatzweise gesellschaftsorientiert agieren. Dementsprechend

finden sich gesellschaftsorientierte Wissensvorräte über Kinder nicht nur in der Gruppe der Unterstufenschüler einer bestimmten Schulklasse, sondern treten auch in der dritten Vergleichsgruppe der Individualfälle quasi nicht mehr auf.

Im Gesamtüberblick über die erste zeitschrifteninterne Periode von 1954 bis 1957 dominiert bereits in der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler die Perspektive auf Schüler als schulleistungsbezogen Lernende, welche innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte prinzipiell günstige Voraussetzungen für den schulischen Wissenserwerb besitzen. So weisen die Kinder in dieser Rolle zwar alterstypische Entwicklungsschwächen auf, zugleich bringen sie jedoch v.a. positive Lernvoraussetzungen mit wie ihre leichte Beeinflussbarkeit durch den Lehrer. Darüber hinaus wird ihre interindividuelle Vielfalt häufig erwähnt. Diese Unterschiedlichkeit tritt im Sinne einer konkretisierenden Vertiefung neben den Attribuierungen, die die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler betreffen, insbesondere in der Gruppe der Einzelschüler in Form von detailliert aufgeführten Individualfällen in den Vordergrund. Bei den entsprechenden Darstellungen spielt v.a. die Grenzziehung zwischen noch tolerierbaren Defiziten und solchen Mängeln eine Rolle, die aufgrund von intrapersonalen Faktoren oder Einflüssen des sozialen Umfeldes so massiv sind, dass sie einer gezielten pädagogischen oder medizinischen Intervention bedürfen. Dabei entstehen ernsthafte Defizite der Kinder meist aufgrund ihres sozialen Umfeldes. Dies entspricht der zentralen Idee der ersten zeitschrifteninternen Periode, dass die Schüler trotz gewisser Einschränkungen prinzipiell mit den schulischen Lernprozessen gut zurechtkommen. Ergänzt wird die Fokussierung auf die als real vermittelten schulleistungsbezogenen Lernvoraussetzungen der Kinder um passende Ideale, die als schulische Lernziele direkt an die realen Ausgangslagen anknüpfen. Sie finden bereits für die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler Erwähnung und werden v.a. durch Zuschreibungen innerhalb der schulklassen- und jahrgangsstufenbezogenen Schülergruppen konkretisiert und spezifiziert. Demnach bilden die Attribuierungen, die die Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende betreffen, hinsichtlich der als real wie der als ideal vermittelten Wissensvorräte im ersten Zeitabschnitt über alle vier analysierten Schülergruppen hinweg ein schlüssiges Gesamtbild. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es die realen Lernausgangslagen und die idealerweise für die Kinder zu erreichenden Zielvorgaben in gegenseitiger Passung aufeinander bezieht und abstimmt. Neben diesem eindeutigen thematischen Schwerpunkt finden sich in den Jahren 1954 bis 1957 in der Zeitschrift zwei weitere, eher randständig präsente Schülerrollen. Einerseits sind insbesondere die Schüler der ersten Jahrgangsstufe oder ausgewählter erster Schulklassen jenseits des Unterrichts innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte spielend in heimischer Umgebung aktiv. In Verbindung stehen diese realen Attribuierungen jedoch mit ergänzenden Idealen, wonach sich die Schüler im Zuge der Schülerwerdung ab Schulbeginn von dieser entwicklungsgemäß spielenden Rolle zeitnah verabschieden sollen. Andererseits klingt die gesellschaftsorientierte Perspektive auf die Unterstufenschüler punktuell an. Dies trifft zumindest für die Idealzuschreibungen zur Gesamtgruppe der Unterstufenschüler zu und bezieht sich zumeist auf die von den Kindern zu entwickelnde patriotische Heimatliebe. Das geschieht jedoch generell auf relativ abstraktem Niveau und nahezu ohne Konkretisierungen innerhalb der anderen Schülergruppen.

Zum Zweck einer Verhältnissetzung zwischen den vier verschiedenen Schülergruppen und in der Folge auch einer Bestimmung der Varianzen, die sich in der ersten zeitschrifteninternen Periode von 1954 bis 1957 auf tun, stehen v.a. die teilweise selektiven Kon-

kretisierungen im Fokus. Durch diese ergänzen die drei Vergleichsgruppen „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“, „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ und „Einzelne Unterstufenschüler“ die Zuschreibungen aus der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler. Allgemein betrachtet erfährt die Perspektive auf die Schüler als schulleistungsbezogen Lernende innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte durch die Vergleichsgruppe der Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe v.a. eine Wiederholung zentraler Inhalte. Die Zuschreibungen zu den beiden Gruppen, die Schüler einzelner Schulklassen oder Individualfälle implizieren, ergänzen und vertiefen zudem die Attribuierungen zur Gesamtgruppe der Unterstufenschüler. Die bezüglich der Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende vermittelten Ideale werden darüber hinaus in allen drei Vergleichsgruppen intensiv und für einzelne Teilbereiche in exemplarischer Form konkretisiert. Erst durch diese Konkretisierungen erhalten die Idealzuschreibungen Anschluss an die als real dargestellten Ausgangsbedingungen und vermitteln in nachvollziehbarer Weise auf erwartete Schulleistungen fokussierte Zielvorgaben. Auch die Idee der Schüler als Spielende, die bereits im Rahmen der Attribuierungen zur Gesamtgruppe der Unterstufenschüler auftritt, erfährt durch die jahrgangsstufen- und durch die schulklassenbezogene Gruppe eine deutliche Konkretisierung. Diese wird jedoch überwiegend auf die erste Jahrgangsstufe beschränkt und anders als in der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler in den Vergleichsgruppen zusätzlich mit schulleistungsbezogenen und gesellschaftsorientierten Idealen verknüpft. Mit Blick auf die gesellschaftsorientierte Rolle, die innerhalb der idealen über die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräte bereits ziemlich vage beschrieben wird, findet sich nur in der Gruppe der Schüler, die einer bestimmten Jahrgangsstufe angehören, lediglich eine nennenswerte Konkretisierung. Darüber hinaus nehmen die drei Schülergruppen der Schüler einer Jahrgangsstufe, einer Schulklasse und der einzeln benannten Schüler hier keine konkretisierende und exemplifizierende Funktion für die in der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler aufgeführten Attribuierungen ein. Zusammenfassend betrachtet erfährt so v.a. die Idee der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende innerhalb Wissensvorräte zu den drei Vergleichsgruppen eine wiederholende Bestätigung, teilweise Konkretisierung und Vertiefung bestimmter Teilaspekte. Dies trifft für die gesellschaftsorientierte Rolle nicht zu, da sie fast ausschließlich in der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler Erwähnung findet. Die Charakterisierung der Schüler als aktiv Spielende nimmt eine Art Zwischenrolle zwischen den anderen beiden Perspektiven ein. Sie wird in reduzierter Form auch in den Vergleichsgruppen berücksichtigt, erscheint hier jedoch durch die Ergänzung bestimmter Ideale in einem anderen Gesamtzusammenhang.

### *B. Für die Jahre 1958 bis 1959*

Innerhalb der zweiten zeitschrifteninternen Periode von 1958 bis 1959 weisen die Reattribuierungen, die die *Gesamtgruppe der Unterstufenschüler* und damit den Referenzcode betreffen, eine relativ einheitliche Tendenz auf. Die Kinder werden zwar erneut in ihrer Rolle als schulleistungsbezogen Lernende betrachtet, füllen diese Rolle jedoch nun wenig erfolgreich aus, da sie durch unterrichtlich ungünstige Abläufe eindeutige Defizite entwickelt haben. Diese sind nun nicht mehr altersbedingt typisch und müssen – teilweise aufgrund ihrer mangelnden Vereinbarkeit mit gesellschaftsorientierten Idealen – im Gegensatz zur vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode behoben werden (vgl. 1958-01-03; 1959-03-04). So verstehen die Schüler sozialismusbezogene Inhalte

nicht, da der Unterricht die dafür von ihnen benötigte direkte Anschauung nicht berücksichtigt sowie ihren Hang zu gesellschaftsorientierten Tätigkeiten weitgehend ignoriert (vgl. u.a. 1958-08-02). Zudem leiden die Kinder unter den rein klassenzimmerbezogenen Aktivitäten bzw. tragen von diesen sogar physische Schäden davon. Zusammenfassend betrachtet brauchen die Schüler zur Beseitigung ihrer Mängel und unter zusätzlicher Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse statt der von ihnen erlebten Variante des Unterrichts eine neuartige Form, die in enger Verbindung mit der gesellschaftlichen Praxis steht. Auch die Idealattributionen sind in dieser zeitschrifteninternen Periode weitgehend einheitlich, erweitern dabei jedoch die Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende nicht direkt. Stattdessen knüpfen die idealen Zuschreibungen an die aus den defizitären Realattributionen resultierende Notwendigkeit der Synthese aus Unterricht und gesellschaftlicher Praxis an (vgl. 1958-10-01; 1959-02-01). In letzter Konsequenz scheinen die idealen Ziele sogar ausschlaggebend für die Form der Darstellung der als real vermittelten Wissensvorräte hinsichtlich der Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende zu sein. So beschreiben die Idealzuschreibungen die Schüler ausschließlich in ihrer Rolle als gesellschaftsorientiert Agierende und benennen zu erreichende Zielvorgaben. Diese umfassen ein breites inhaltliches Spektrum, bewegen sich generell auf einem relativ abstrakten Niveau und gipfeln letztlich in der übergreifenden Idealvorgabe des begeisterten Sozialisten mit sozialistischem Bewusstsein (vgl. 1958-10-01; 1959-03-03). Untergeordnete Teilziele umfassen den Erwerb eines dialektisch-materialistischen Weltbildes mit polytechnischem Gesichtskreis – das die Schüler idealerweise auf der Basis von eigenen Erfahrungen mit dem sozialistischen Aufbau gewinnen –, die Entwicklung einer sozialistischen Arbeitsmoral und die Durchführung gesellschaftlich-nützlicher Tätigkeiten (vgl. 1958-12-04; 1959-02-05; 1959-05-01). Dies alles sollen sich die Kinder letztlich auf der Basis der erwünschten sowie durch die realen schulleistungsbezogenen Zuschreibungen als sinnvoll begründeten Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis aneignen.

Die hinsichtlich der *Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe* vermittelten Wissensvorräte, welche dem ersten Vergleichscode entstammen, fokussieren auch die Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen mangelbelastet Lernende. Sie verstehen gesellschaftliche Zusammenhänge nicht ausreichend und erwerben die nötigen Grundfertigkeiten nur eingeschränkt (vgl. 1958-01-02). Damit messen sich die defizitären Realattributionen innerhalb der jahrgangsstufenbezogenen Gruppe, wie bereits in der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler, letztlich ebenfalls an gesellschaftsorientierten Anforderungen. Die mangelbelastete Perspektive auf die Kinder aufgrund unterrichtsmethodischer Unzulänglichkeiten stützen auch Beispiele einzelner Schulklassen, die durch fehlerhaftes Lehrerhandeln mangelndes Verständnis für die sozialistische Gesellschaft oder allgemein unzureichendes Unterrichtsverhalten entwickeln (vgl. u.a. 1958-12-01; 1959-03-03). Im Gegensatz zu den Zuschreibungen, die die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler betreffen, fällt nun jedoch trotz der weiterhin konsequent betonten Mängel der Schüler die Schlussfolgerung der notwendigen Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis weg. Jenseits dieser Auseinandersetzung mit den schulleistungsbezogenen Ausgangslagen stehen innerhalb der jahrgangsstufenspezifisch vermittelten Wissensvorräte v.a. die Kinder als gesellschaftsorientiert Agierende im Mittelpunkt (vgl. 1958-12-01; 1959-01-03; 1959-02-01). Dadurch erfahren insbesondere die bereits hinsichtlich der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler benannten Idealattributionen eine weitere Konkretisierung, die sich

neben genauer formulierten Idealzielen auch bereits in den realen Zuschreibungen niederschlägt. So sind die Schüler in ihrer Rolle als gesellschaftsbezogen Agierende in der Gruppe der Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe schon in den Realzuschreibungen gesellschaftlich-nützlich aktiv (vgl. 1958-12-01; 1959-02-01). Daneben sollen sie jedoch v.a. klar beschriebene Zielvorgaben erreichen, zu denen neben der Aneignung jahrgangsstufendifferenzierter sozialistischer Inhalte ein dialektisch-materialistisches Weltbild, ein polytechnischer Gesichtskreis, sozialistische Moral sowie gesellschaftlich-nützliche Aktivitäten mit und ohne Unterrichtsbindung zählen (vgl. 1958-12-01; 1959-02-01; 1959-11-02; 1959-11-03). Grundlage hierfür ist wieder die Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen sozialistischen Praxis.

Innerhalb der Wissensvorräte über *Unterstufenschüler einzelner Schulklassen* spielen die schulleistungsorientiert mangelbelastet Lernenden, die sich sowohl in den Attribuierungen zur Gesamtgruppe der Unterstufenschüler als auch in den Zuschreibungen zu den Schülern einzelner Jahrgangsstufen finden lassen, kaum noch eine Rolle. Stattdessen orientieren sich die Real- wie Idealzuschreibungen dieser Vergleichsgruppe im gleichen Maße an der Idee des gesellschaftsbezogenen aktiven Schülers, der in fast allen Fällen aus einer Schulklasse der dritten oder vierten Jahrgangsstufe stammt (vgl. u.a. 1958-11-02; 1959-10-04; 1959-06-05). Mit dieser identischen Grundorientierung weisen die realen und die idealen Attribuierungen eine weitgehende inhaltliche Deckungsgleichheit auf. In der Folge konkretisieren Real- wie Idealzuschreibungen innerhalb der Gruppe der Unterstufenschüler aus einzelnen Schulklassen die bereits in der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler ausführlich, aber abstrakt dargestellten gesellschaftsbezogenen Ideale. Sie bekräftigen das oberste Ziel des sozialistischen Menschen, der sich mit Hilfe der Synthese aus Unterricht und gesellschaftlicher Praxis entwickeln soll (vgl. 1958-09-03; 1958-11-01; 1959-06-04; 1959-08-03). Durch Übernahme der Idealattributionen aus der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler in die Realzuschreibungen der schulklassenbezogenen Vergleichsgruppe wird diese gesellschaftsorientierte Wunschrolle der Kinder zudem ein Stück weit zur bereits existenten Schulrealität. So beschreiben die Attribuierungen Schüler einiger Schulklassen der dritten und vierten Jahrgangsstufe, die auf der Basis von realen und detailliert geschilderten Beobachtungen sowie Arbeitseinsätzen wünschenswerter Weise Einblicke in die Notwendigkeit ihrer Tätigkeiten wie auch eine richtige Einstellung zur Arbeit im Allgemeinen gewinnen (vgl. u.a. 1958-09-03; 1959-01-02; 1959-03-04). Dabei führen die Schüler nur solche Betriebsbesuche und Arbeitseinsätze durch, die sie nicht überfordern und als Ideal formuliert auch nicht überfordern sollen (vgl. 1959-06-05; 1959-10-04). Diese exemplarischen Konkretisierungen von Inhalten aus der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler stehen durch die schulklassenbezogene Vergleichsgruppe immer im Zusammenhang mit geschilderten Varianten der Rückanbindung der gesellschaftsorientierten Aktivitäten an das Unterrichtsgeschehen (vgl. 1958-09-03; 1959-09-01). Dadurch wird das generell häufig benannte Ideal der Verknüpfung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis in konkretisierender bzw. exemplifizierender Form bestätigt.

Innerhalb der vermittelten Wissensvorräte über *einzelne Unterstufenschüler* klingt die Rolle der Kinder als schulleistungsbezogen Lernende erneut an (vgl. u.a. 1958-07-02). Dies erfolgt weitgehend parallel zu der bereits in den Zuschreibungen zur Gesamtgruppe der Unterstufenschüler aufgetretenen Grundorientierung, betrifft jedoch insgesamt nur wenige Beispiele. Die entsprechenden Individualfälle sind entweder allgemein unter-



richtsintern aktiv und lernen im Speziellen in Mehrstufenklassen oder weisen durch eine fehlerhafte Unterrichtsgestaltung Defizite hinsichtlich ihres Verständnisses und ihres emotionalen Durchdringens politischer Inhalte auf (vgl. 1958-01-02; 1959-06-03). Neben diesen Beispielen wird innerhalb der im Rahmen dieser Vergleichsgruppe dargestellten Einzelfälle schwerpunktmäßig v.a. das bereits für die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler primär angestrebte Ideal des sozialistischen Menschen sowie die dafür nötige Synthese aus Unterricht und gesellschaftlicher Praxis konkretisiert und erweitert (vgl. 1958-04-03; 1959-06-04; 1959-10-04). Zu dieser Konkretisierung zählt zum einen der Fokus auf eine Reihe an einzeln benannten Arbeiter- und Bauernkindern, die im Zuge der allgemeinen Orientierung am Ideal des sozialistischen Staatsbürgers eine bedeutende Rolle spielen (vgl. u.a. 1959-12-01). Die entsprechenden Attribuierungen beschreiben die Kinder insbesondere und in relativ einheitlicher Manier nur hinsichtlich ausgewählter Aspekte wie ihren Klassenstolz oder ihre Einstellung zur eigenen Arbeit und vergleichen sie mit Kindern anderer Herkunft, deren Eltern andere Berufe ausüben (vgl. 1958-10-02; 1959-12-02). Zum anderen treten vermehrt Einzelschüler auf, die im Schulklassenverband oder jenseits desselben gesellschaftlich-nützlich durch verschiedene Aktivitäten tätig sind und auf diese Weise die Synthese des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis demonstrieren (vgl. 1959-02-03; 1959-08-03).

Im Gesamtüberblick betrachtet wandeln sich in der zweiten zeitschrifteninternen Periode von 1958 bis 1959 die thematischen Schwerpunkte in den vermittelten schulleistungswie gesellschaftsbezogenen Wissensvorräten über Unterstufenschüler. Damit einhergehend verändert sich auch das Verhältnis zwischen diesen beiden Perspektiven. So fungiert die schulleistungsbezogene Rolle, die vorwiegend in der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler präsent ist, im Gesamtgefüge der Attribuierungen nun als Anschlusspektrum für die gesellschaftsorientierten Ideale und wird gegenüber diesen gleichzeitig nachrangig behandelt. Anders herum betrachtet nehmen die Ideale quasi die Rolle eines Referenzrahmens ein, der die als real existent deklarierten defizitären Lernleistungen der Schüler im Sinne einer Legitimation benötigt. Im Falle des als real vermittelten Professionswissens über die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler liegt innerhalb der schulleistungsbezogenen Zuschreibungen die Betonung auf den kindlichen Mängeln während des schulischen Lernprozesses. Diese sind weder alterstypisch noch bewegen sie sich in einem tolerablen Rahmen. Zudem erfahren die Lerndefizite nunmehr eine Erweiterung, indem sie über rein schulleistungsrelevante Anforderungen hinaus direkt das kindliche Verständnis des sozialistischen Gesellschaftssystems betreffen. Als Ursache für diese schulleistungsbezogenen Einschränkungen der Kinder, die in Ansätzen auch in den Gruppen der Schüler einer Jahrgangsstufe und der einzeln auftretenden Schüler vorkommen und sich zumeist im Bereich des sozialistisches Lernwissens zeigen, gilt v.a. eine defizitäre Unterrichtsgestaltung. Dieser mangelbelasteten Perspektive stellen die Idealattribuierungen im Sinne eines neuen thematischen Schwerpunkts nun ein von den Schülern zu erreichendes gesellschaftsbezogenes Ideal gegenüber. Erreicht werden kann das nun massiv propagierte Ideal des sozialistischen Bürgers in Kombination mit der Behebung der konstatierten Mängel auf Schülerseite nur durch eine optimierte Unterrichtsgestaltung in Form einer Verbindung des schulisch-theoretischen Lernens mit der gesellschaftlichen Praxis. Damit garantiert die Erreichung dieses gesellschaftsorientierten Ideals im Gegensatz zur beklagten zeitgenössischen Unterrichtsgestaltung die Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse und wirkt im Rückgriff auf ihre schulleistungsbe-

zogene Rolle den Lernmängeln der Schüler entgegen. Innerhalb der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler bleiben die auf die sozialistische Gesellschaft bezogenen Ideale trotz ihrer ständigen Präsenz und angefügter theoretischer Erklärungen weitgehend abstrakt. Sie kreisen um die theoretischen Grundideen der Entwicklung eines dialektisch-materialistischen Weltbildes inklusive eines polytechnischen Gesichtskreises, der Herausbildung einer sozialistischen Moral und der Durchführung gesellschaftlich-nützlicher Arbeiten. Erst durch Zuschreibungen, die die anderen drei Schülergruppen betreffen, werden die gesellschaftsorientierten Idealvorgaben plastisch und nachvollziehbar. Dies geschieht einerseits in Form von Attribuierungen, die ideale, aus den abstrakten Pauschalvorgaben resultierende Lern- und Verhaltensziele v.a. für die Kinder aus der jahrgangs- und schulklassenbezogenen Gruppe beispielhaft konkretisieren, und andererseits in Form von als real vermittelten Schilderungen über Schüler, die dem Ideal des sozialistischen Menschen in Teilen bereits vorbildhaft entsprechen. Insbesondere innerhalb der Gruppe der Einzelschüler spielen in diesem Zusammenhang auch die Arbeiter- und Bauernkinder als die Prototypen potenzieller sozialistischer Bürger, die auch jenseits des Unterrichts gesellschaftlich-nützlich aktiv sind, eine zentrale Rolle. Mit dieser Fokussierung fungieren die auf die restlichen drei Schülergruppen bezogenen Zuschreibungen primär als positive und anschauliche Verifikation für die Erreichbarkeit der abstrakt formulierten sozialistischen Ideale, wie sie für die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler vorfindbar sind.

Bei einer Verhältnissetzung der zu den vier Schülergruppen vermittelten Wissensvorräte zueinander können die Gruppen der Schüler einer Jahrgangsstufe oder einer Schulklasse und der einzeln auftretenden Unterstufenschüler funktionell nur als partielle Vertiefung und Konkretisierung der Attribuierungen zur Gesamtgruppe der Unterstufenschüler angesehen werden. So findet sich die schulleistungsorientierte Rolle der Schüler mit ihrer Fokussierung auf die unterrichtsbezogen unbefriedigende Ausgangslage der Kinder primär innerhalb der Wissensvorräte, die die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler betreffen. Hier wird diese Rolle jedoch in relativ ausführlicher und konkreter Form behandelt. In den drei Vergleichsgruppen tritt sie im Gegenzug dazu eher hinter anderen Zuschreibungsschwerpunkten zurück und erfährt keine weitere Vertiefung oder Exemplifizierung. Anders sieht es mit der Betrachtung der Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende aus. Bezüglich dieser Rolle enthalten die Zuschreibungen zur Gesamtgruppe der Unterstufenschüler relativ strikte und alternativlose Idealvorgaben, die mit Blick auf die Gesamtheit der vermittelten Wissensvorräte eindeutig dominieren, jedoch durch ihren hohen Abstraktionsgrad wenig konkret sind. Erst innerhalb der Gruppen der Schüler einer Jahrgangsstufe oder einer Schulklasse und der einzelnen Unterstufenschüler gewinnen diese Ideale an inhaltlicher Plastizität. Nun werden sie für die Unterstufenlehrer als unterrichtspraktisch realisierbar vermittelt, da sie immer stärker in Kombination mit realen Attribuierungen auftreten, die die Schüler als bereits gesellschaftsorientiert Agierende darstellen. Hierzu erfolgt in diesen drei Vergleichsgruppen gehäuft die Benennung von Beispielklassen oder -schülern, die zudem exemplarisch eine Brücke zur Grundidee der Verbindung des Unterrichts mit der Praxis herstellen. Insofern fungieren die Schülergruppen jenseits der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler durchaus als wichtige Konkretisierungs- und Umsetzungsbeispiele für die gesellschaftsorientierte Rolle der Schüler. Die Rolle der schulleistungsbezogen defizitär lernenden Schüler scheint dahingegen mit der Auseinandersetzung im Rahmen der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler weitgehend abgehandelt zu sein und findet sonst kaum Erwähnung.



### C. Für die Jahre 1960 bis 1961

In der dritten zeitschrifteninternen Periode von 1960 bis 1961 liefern die hinsichtlich der *Gesamtgruppe der Unterstufenschüler* vermittelten Wissensvorräte eher divergierende Vorgaben, welche die Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende und ihre Darstellung als gesellschaftsorientiert Agierende im Vergleich zum vorangegangenen Zeitabschnitt in Teilen umdefinieren und dadurch intensiver aufeinander beziehen bzw. aneinander annähern. Dabei treten innerhalb der verschiedenen Schülergruppen wie auch zwischen ihnen jedoch durchaus Varianzen auf. So fokussieren die Attribuierungen zur Gesamtgruppe der Unterstufenschüler v.a. die Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende. Erneut sind die Kinder unter dieser Perspektive kognitiv und in ihrem Verhalten defizitär, ohne dass sich diese Mängel jedoch speziell an gesellschaftsbezogenen Zusammenhängen orientieren (vgl. 1960-09-02; 1961-01-02). Zudem weisen die Schüler im Sinne ergänzender positiver Realattribuierungen eine schulleistungsförderliche Grundhaltung wie auch ein zufriedenstellendes Lernverhalten auf, wenn sie sich Wissensinhalte durch heimatkundliche Anschauung und selbsttätiges Agieren im Unterricht aneignen (vgl. u.a. 1960-07-02; 1961-05-05). Ergänzt wird diese Rolle der Kinder als schulleistungsbezogen Lernende im idealen Bereich durch geforderte Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie u.a. mit Hilfe der heimatkundlichen Anschauung erwerben sollen. Hierzu zählen hochwertige Lerninhalte und die Fähigkeit zu einer eigenständigen Meinungsbildung genauso wie entsprechende Grundfertigkeiten und eine allgemein geforderte Leistungssteigerung, welche letztlich zur allseitigen Bildung führt (vgl. 1960-03-02; 1961-04-02). Weniger trennscharf als in den vorangegangenen zeitschrifteninternen Perioden ist von diesem Schwerpunkt auf die Schüler als schulleistungsbezogen Lernende die innerhalb der Idealzuschreibungen ebenfalls auftretende Rolle der Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende abzugrenzen. Diese fordert von den Kindern Wissen über das sozialistische System, eine Parteinahme für den Staat sowie Heimatliebe und sozialistische Arbeitsmoral (vgl. u.a. 1960-03-02; 1960-09-02). Auf der Basis dieser Grundforderungen wie eines daraus resultierenden Gefühls der Mitverantwortung und des Kollektivgeistes sollen die Schüler gesellschaftlich-nützlich tätig werden und sich zudem zu sozialistischen Bürgern entwickeln. Konkrete Einsätze in der sozialistischen Gesellschaft werden von den Schülern jedoch in diesem Zusammenhang nicht gefordert, da sich ihr Aktionsradius trotz der Gesellschaftsorientierung nun primär auf den eigentlichen Klassenzimmerunterricht beschränkt.

Im Rahmen der Zuschreibungen, die die *Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe* betreffen, findet sich die Rolle der schulleistungsorientiert Lernenden zwar wieder, jedoch hinsichtlich der Realattribuierungen weitgehend ohne die in der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler auftretenden kindlichen Lerndefizite. Lediglich körperliche Erkrankungen wirken sich teilweise lerneinschränkend aus (vgl. 1961-11-03). Daneben implizieren die entsprechenden Wissensvorräte v.a. positive Lernausgangsbedingungen der Schüler, beziehen sich dabei jedoch nur auf die erste Jahrgangsstufe. Des Weiteren knüpfen direkt an diese als real vermittelten kindlichen Lernausgangslagen im Rahmen der schulleistungsorientierten Rolle im Idealbereich der geforderte Erwerb erwünschter Lerneinstellungen und Grundkenntnisse an wie zudem die nötige Entwicklung hin zum funktionierenden Schulklassenkollektiv (vgl. 1960-02-03; 1961-11-03). Im Sinne einer jahrgangsstufendifferenten Verteilung der schul- und gesellschaftsbezogenen Perspektive betreffen die vermittelten Wissensvorräte über Schüler der zweiten bis vierten Jahrgangs-

stufe eher ihre Rolle als gesellschaftsorientiert Agierende, auch wenn deshalb der Aktionsradius der Kinder trotzdem nicht über das unterrichtsinterne Geschehen hinausgeht (vgl. 1960-04-01; 1960-08-03). So erwerben die Schüler innerhalb der Realzuschreibungen einzig durch Filme und Lesestücke Kenntnisse über die sozialistische Produktion und ebenso sozialistische Überzeugungen (vgl. 1960-05-05; 1960-08-03). Damit verstärkt sich die in den Zuschreibungen zur Gesamtgruppe der Unterstufenschüler bereits angeklungene geringe Trennschärfe zwischen den beiden Perspektiven der schulleistungsbezogenen Lernenden und idealerweise gesellschaftsorientiert Agierenden noch weiter.

Auch die vermittelten Wissensvorräte über die *Unterstufenschüler einer Schulklasse* weisen verstärkt die Tendenz der Vermischung der schulleistungs- und der gesellschaftsorientierten Perspektive innerhalb der Attribuierungen auf. Die Rolle der Kinder als schulleistungsbezogen Lernende gestaltet sich wie in der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler und in der Gruppe der Schüler einer Jahrgangsstufe im Vergleich zu den Vorgaben für die kindlichen Schulleistungen und das Verhalten der Schüler als durchaus defizitär. Trotzdem weisen die Kinder auch positive Lernvoraussetzungen auf, da die Defizite v.a. durch externe Einflussfaktoren entstehen. Hierzu zählen eine falsch gestaltete heimatkundliche Anschauung genauso wie Krankheitsausfälle einzelner Klassenkameraden, die den Lernfortschritt der ganzen Schulklasse einschränken (vgl. u.a. 1960-02-01; 1961-11-03). Erweitert wird die Rolle der Schüler als schulleistungsorientiert Lernende im Rahmen der realen Zuschreibungen anders als hinsichtlich der vermittelten Wissensvorräte über die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler nun um aufgeführte positive Einflüsse auf den Lernerfolg der Schüler. Derartige Einflüsse stammen aus der sozialistischen Gesellschaft und umfassen sozialistische Vorbilder sowie Patenschaftsverträge mit Patenbetrieben (vgl. 1960-08-01; 1961-11-01). Folge daraus sollen jedoch keine Arbeitseinsätze der Kinder in der sozialistischen Produktion sein, sondern im Sinne der schulleistungsorientierten Ausrichtung der Zuschreibungen idealerweise eine Verbesserung der kindlichen Lerneinstellung, der schülerseitigen Verhaltensweisen und letztlich ebenso der Schulleistungen (vgl. 1960-11-03; 1961-09-03). So bestätigen sich insgesamt innerhalb der schulleistungsorientierten Rolle die in den bisher aufgeführten Schülergruppen bereits benannten Tendenzen, jedoch unter Hinzunahme einiger Abweichungen. Sie umfassen die Externalisierung der festgestellten kindlichen Defizite wie auch die demgegenüber positiv bewertete Einflussnahme der sozialistischen Gesellschaft auf die Schulleistungen. Im Gegenzug zu dieser neuartigen Öffnung der schulleistungsbezogenen Wissensvorräte über Schüler hin zur sozialistischen Gesellschaft beschränken sich die gesellschaftsorientierten Attribuierungen rein auf den unterrichtsinternen Kontext und kommen damit ohne direkte Kontakte zur sozialistischen Gesellschaft aus (vgl. u.a. 1961-01-04; 1961-11-02). Dieser Trend betrifft v.a. Schulklassen der dritten und vierten, aber auch der zweiten Jahrgangsstufe, welche sich im Rahmen der realen Zuschreibungen ihre Lerninhalte über und ihr Verständnis für die sozialistische Produktion und politische Zusammenhänge v.a. jenseits ihrer nur vereinzelt gesellschaftlich-nützlichen Aktivitäten im Dorf aneignen (vgl. 1960-06-04; 1960-08-01). Die Aneignung erfolgt meist unterrichtsintern über Unterrichtsfilme und die kritische Auseinandersetzung mit dem Westfernsehen (vgl. 1960-03-04; 1960-08-01). Insbesondere die in den vermittelten Wissensvorräten über die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler bereits angeklungene Meinungsbildung und Parteilichkeit sind hierbei von Relevanz (vgl. u.a. 1960-03-04; 1961-01-04). Neben dieser Fokussierung auf die unterrichtsbezogene Auseinander-

setzung der Schüler mit der sozialistischen Gesellschaft erweitert sich die Perspektive auf die Kinder als gesellschaftsorientiert Agierende im Sinne einer weiteren Neuerung durch Attribuierungen, die Aktivitäten der Schüler in der Gesellschaft wie einen Theaterbesuch beschreiben. Charakteristisch für derartige Aktivitäten ist, dass sie sich nicht im engeren Sinne auf die sozialistische Prägung der Gesellschaft beziehen (vgl. 1961-08-03; 1961-12-02). Folglich werden im Gegensatz zu den vermittelten Wissensvorräten, die die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler oder die nach Jahrgangsstufen differenzierte Schülergruppe betreffen, gesellschaftsorientierte Zuschreibungen zu den Schülern einer Schulklassen nur auf realer Ebene behandelt und zudem durch Erfahrungen der Kinder in der Gesellschaft, aber ohne direkte Bezugnahme zum sozialistischen System erweitert. Daneben wiederholt sich jedoch auch die bereits in den Zuschreibungen zu den anderen Schülergruppen vorhandene Erweiterung des Aktionsradius der die Schüler beeinflussenden erwachsenen Repräsentanten der sozialistischen Gesellschaft bis in den Schulunterricht hinein.

Innerhalb der vermittelten Wissensvorräte über *einzelne Unterstufenschüler* bestätigen sich die inhaltlichen Tendenzen der anderen Schülergruppen weitgehend, aber mit Abweichungen, da die hinsichtlich der schulklassenbezogenen Attribuierungen angedeutete positive Einflussnahme der sozialistischen Gesellschaft auf die Kinder fehlt. So betreffen die Realzuschreibungen, die sich auf die schulleistungsorientierte Rolle der Schüler beziehen, zwar auch vereinzelt Schüler, die im Unterricht vorbildlich agieren. Daneben überwiegen in Orientierung an der defizitären Ausgangslage der Schüler v.a. solche Kinder, die wegen negativer familiärer Einflüsse oder eigener Schwächen auf einer der Persönlichkeitsebenen im Unterricht zu Problemfällen werden (vgl. 1960-02-02; 1961-05-05). In einigen Beispielen wirkt sich die Familie jedoch in Kooperation mit dem Lehrer auch positiv auf die Defizite der Kinder aus. Die Rolle der Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende tritt im Rahmen der dargestellten Einzelfälle in Wiederholung der bisherigen Tendenzen erneut fast nur mit engem Fokus auf unterrichtsinterne Abläufe auf. So konkretisieren einzelne Schüler meist durch ihr Auftreten während der Unterrichtsstunde die in den anderen drei Schülergruppen erwünschten Einstellungen gegenüber dem sozialistischen System (vgl. 1960-06-04; 1961-08-02). Im Sinne einer minimalen thematischen Erweiterung sind sie zudem in sehr wenigen Beispielen gesellschaftlich-nützlich aktiv (vgl. 1960-02-01; 1960-08-02). Über diese Summe an Attribuierungen hinaus, die sich weitgehend an der Wiederholung von bereits aus den anderen Schülergruppen bekannten Perspektiven orientieren, widmen sich einige wenige Zuschreibungen innerhalb der Individualfälle der in der ersten zeitschrifteninternen Periode von 1954 bis 1957 häufiger erwähnten Idee des spielenden Kindes. So wünschen sich einige Schüler in ihren Ferien Aktivitäten wie Puppenspiel oder Zeltübernachtungen, ohne dass diese geäußerten Bedürfnisse sozialistische Ideale oder schulische Anforderungen aufgreifen (vgl. 1960-07-02).

Im Gesamtüberblick betrachtet sind in der dritten, zeitschrifteninternen Periode von 1960 bis 1961 generell Tendenzen einer gegenseitigen Annäherung und verminderten Trennschärfe zwischen schulleistungs- und gesellschaftsorientierter Schülerrolle feststellbar, die zu erneuten inhaltlichen Veränderungen dieser beiden Rollen führen. Zudem bleiben als weiterer genereller Trend die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen innerhalb der vermittelten Wissensvorräte im Gegensatz zu den vorangegangenen zeitschrifteninternen Perioden trotz ähnlicher Grundorientierungen nicht in weitgehend konstanter Form über alle analysierten Schülergruppen hinweg bestehen. Stattdessen treten neben einigen immer wiederkehrenden Inhalten innerhalb des Professionswissens durchaus

deutliche thematische Varianzen und Uneinheitlichkeiten entlang der analysierten Schülergruppen auf. Bei den schulleistungsbezogenen Attribuierungen zeigt sich das gleichzeitige Auftreten von konstanten und variierenden Inhalten in einem einerseits in den Attribuierungen generell auffindbaren, im Gegensatz zu den Vorjahren wieder etwas positiver gestimmten Grundtenor der Realzuschreibungen, der den Schülern eine prinzipiell durchaus günstige Lernausgangslage attestiert. Andererseits wird dieser Grundtenor über alle Schülergruppen durch thematisch variierende Wissensvorräte so ergänzt und erweitert, dass innerhalb der Realzuschreibungen insgesamt trotzdem keine einheitliche Perspektive auf die Unterstufenschüler als schulleistungsbezogenen Lernende identifizierbar ist. Dasselbe gilt für die schulleistungsbezogenen Idealzuschreibungen, die im Sinne eines gemeinsamen thematischen Kerns häufig die nötige Verbesserung der kindlichen Schulleistungen und hier insbesondere der zu erlernenden Kulturtechniken und Grundkenntnisse betreffen, jedoch auch divergierende, andere Wissensvorräte umfassen. Zu diesen Ergänzungen des in den realen wie idealen Zuschreibungen vorhandenen Grundtenors zählen v.a. mit Blick auf die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler die positiven Wechselwirkungen zwischen Selbsttätigkeit wie heimatkundlicher Anschauung und den bei den Kindern bestehenden Lernausgangslagen, aber auch die weiterhin vorhandenen Lerndefizite. Ebenso zusätzlich benannt werden insbesondere hinsichtlich der schulklassenbezogenen Gruppe unterrichtsexterne Faktoren zur Verbesserung der schulischen Lernleistungen. Einen maßgeblichen Teil dieser externen Faktoren nehmen im Sinne der bereits markierten Annäherung zwischen schulleistungs- und gesellschaftsorientierter Rolle direkte Einflüsse der sozialistischen Gesellschaft auf das schulische Lernen der Kinder ein. Dazu gehören z.B. in Patenschaftsverträgen mit sozialistischen Betrieben vereinbarte Schulleistungsziele. Auch die gesellschaftsorientierte Rolle ist wie die schulleistungsbezogene von einer gegenseitigen Annäherung beider Rollenperspektiven und von weiterhin auftretenden thematischen Inkonsistenzen zwischen den einzelnen Schülergruppen geprägt. So beschreiben die Wissensvorräte für die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler rein auf idealer Ebene in stark reduzierter Form v.a. die zu erwerbenden Kenntnisse, Eigenschaften und Überzeugungen eines sozialistischen Bürgers. Diese sollen jedoch jenseits der direkten gesellschaftsbezogenen und damit schwerpunktmäßig gesellschaftlich-nützlichen Aktivitäten v.a. im Klassenzimmer erworben werden und fokussieren dabei insbesondere die für eine Orientierung an sozialistischen Grundsätzen zu entwickelnde kindliche Parteilichkeit, Mitverantwortlichkeit und Kollektivität. Zuschreibungen zu den anderen drei Schülergruppen transferieren diese gesellschaftsorientierten Ideale mehr oder weniger konsequent in reale Attribuierungen, die den kindlichen Gewinn an sozialistischen Überzeugungen und Kenntnissen v.a. durch Medieneinsatz innerhalb des Klassenzimmerunterrichts beschreiben oder in der Gruppe der Einzelfälle Schüler mit demonstrierten sozialismuskonformen Verhaltensweisen schildern. Zudem bringen sie im Sinne der benannten Inkonsistenzen vereinzelt weitere inhaltliche Aspekte ein. Hierzu zählen bspw. in der schulklassenbezogenen Gruppe auftretende Kontakte der Schüler mit ihrem Umfeld jenseits der strengen Ausrichtung auf sozialistisch gewünschte Einsichten (z.B. Theaterbesuche). Neben diesen beiden zentralen Rollendarstellungen wird durch die Benennung kindlicher Ferienwünsche am Rande auch die Perspektive auf die Schüler als spielend Agierende wieder erwähnt.

Im Sinne einer Verhältnissetzung der vier Schülergruppen zueinander ist die dritte zeitschrifteninterne Periode von 1960 bis 1961 eher als amorphe Phase charakterisierbar.

Bereits bezüglich der Darstellung der einzelnen Perspektiven auf die Schüler zeigen sich zwischen den verschiedenen Schülergruppen deutliche Varianzen. Dies betrifft v.a. die Zuschreibungen, die die Kinder als gesellschaftsorientiert Agierende betreffen, und kommt hier durch eine unterschiedlich stark auftretende Neuorientierung dieser Schülerrolle am rein unterrichtsinternen Kontext zustande. Hinzu kommt ihr Schwanken zwischen idealen Ansprüchen, die v.a. hinsichtlich der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler auftreten, und den eher am realen Agieren der Kinder ausgerichteten jahrgangsstufenorientierten, schulklassenbezogenen und auf Individualfälle fokussierten Zuschreibungen. So klingen in den verschiedenen Schülergruppen teilweise neue inhaltliche Aspekte wie eine stärkere Parteilichkeit, aber auch eine weniger am Sozialismus orientierte, direkte Kontaktaufnahme mit der Gesellschaft an, ohne dass sich diese einzelnen Ideen konsequent in den Wissensvorräten wiederfinden lassen. In der Folge liefern die drei Vergleichsgruppen auch keine schlüssigen Konkretisierungen zur Gesamtgruppe der Unterstufenschüler, sondern werfen jenseits eines gemeinsamen Grundtenors neuartige wie differierende thematische Schwerpunkte auf. Dieser relativ frequentiert wiederkehrende gemeinsame Grundtenor betrifft dabei Zuschreibungen, die die Schüler als innerhalb des Unterrichtsgeschehens im Klassenzimmer mit sozialistischen Inhalten in Kontakt Kommende beschreiben, die sich v.a. dadurch hin zum sozialistischen Bürger entwickeln. Im Gegensatz zur Orientierung der gesellschaftsbezogenen Attribuierungen am rein innerunterrichtlichen Geschehen öffnet sich die Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende in differierender Intensität hin zur direkten Einflussnahme durch die sozialistische Gesellschaft. Schwerpunktsetzungen über diesen geteilten Grundtenor hinaus finden sich in mehreren thematischen Bereichen sowie in variabler Form zwischen den Schülergruppen. So stehen die Kinder in den vier Schülergruppen unterschiedlich defizitär da und agieren nur innerhalb der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler spezifisch im Rahmen der heimatkundlichen Anschauung. Als Folge dieser Uneinheitlichkeiten weisen die schulleistungsbezogenen Attribuierungen auch kein zu konkretisierendes Verhältnis zwischen den einzelnen Schülergruppen auf. Ebenso ungeklärt bleibt die prinzipielle Verhältnissetzung zwischen den beiden zentralen Perspektiven auf die Schüler. Insbesondere in der Gruppe der einzelnen Schulklassen ist zwar eine Annäherung zwischen diesen beiden Rollen feststellbar, jedoch ohne, dass sich diese konsequent in den anderen Schülergruppen fortsetzt. Darüber hinaus verteilen sich die Fokussierungen auf eine der beiden Perspektiven in den vermittelten Wissensvorräten zu den drei Schülergruppen in variabler Art. So erscheinen die Erstklässler durch entsprechende Attribuierungen primär in ihrer schulleistungsbezogenen, teilweise defizitären Rolle, wohingegen die Zuschreibungen zu den höheren Jahrgangsstufen eher im gesellschaftsorientierten Zusammenhang stehen. Diese periodenbezogene Gemengelage in den vermittelten Wissensvorräten erweitert sich noch durch eine Wiederaufnahme der Perspektive auf Schüler als Spielende, die jedoch ebenfalls nicht konsequent auftritt. Letztlich ergeben die Zuschreibungen innerhalb der dritten zeitschrifteninternen Periode aufgrund dieser verschieden gelagerten Differenzen und Varianzen ein amorphes Gesamtbild.

#### *D. Für die Jahre 1962 bis 1964*

Mit Blick auf die *Gesamtgruppe der Unterstufenschüler* orientieren sich die Realattribuierungen insgesamt primär an der Idee der Kinder als schulleistungsbezogen Lernende. Trotzdem bestehen bereits im Rahmen dieser Rollendarstellung vereinzelt konkrete



Bezugnahmen zu Mitgliedern der sozialistischen Gesellschaft, die auf verschiedene Weise den schulischen Lernerfolg beeinflussen. Damit wird die in der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode bereits anklingende Annäherung zwischen schulleistungs- und gesellschaftsbezogener Perspektive auf die Schüler fortgesetzt und im vierten Zeitabschnitt nun in ein klar erfassbares Verhältnis zueinander gebracht. Im Konkreten bilden die Realattributionen die Schüler im Rahmen ihrer schulleistungsbezogenen Rolle als im Unterricht Lernende ab, die sich besonders intensiv mit den Themen Sexualität und Berufswahl beschäftigen. Bei dieser unterrichtlichen Aneignung von verschiedenstem Lernwissen werden die Schüler jedoch v.a. von ihren kognitiven Defiziten wie auch von ihren negativen Lerneinstellungen beeinflusst, deren Ursachen wiederum in äußeren wie inneren Faktoren liegen (vgl. 1962-09-01; 1963-12-03; 1964-04-03). Hierzu zählen in Form von externalen Einflussfaktoren neben fehlgelaufenen Unterrichtsprozessen auch die verwirrenden gesamtgesellschaftlichen Ausgangsbedingungen, die die Schüler erleben (vgl. 1962-03-01; 1963-12-03; 1964-09-01). Daneben rücken im Sinne internaler Erklärungsfaktoren auch die Kinder selbst mit ihren unterrichtlichen Denk- und Einprägungsprozessen in den Mittelpunkt. Diese werden mit einer ganzen Reihe an psychologisch ausgerichteten Zuschreibungen beschrieben, die einen hohen Detailliertheits- und Konkretisierungsgrad aufweisen (vgl. u.a. 1963-05-02; 1963-09-02). Ergänzend zu diesem generellen Fokus auf Erklärungsmuster für kindliche Lerneigenarten im unterrichtlichen Kontext, deren adäquate Berücksichtigung die Basis einer veränderten Unterrichtsgestaltung bildet, werden gleichzeitig die interindividuellen Differenzen der Kinder betont (vgl. 1962-06-04; 1963-01-01). Direkt an die als real vermittelten Lernausgangslagen innerhalb der Rolle der schulleistungsbezogen Lernenden knüpfen die entsprechenden Idealattributionen an. Sie verlangen von den Schülern die Aneignung von bestimmten Lerninhalten und Lerntechniken wie auch von Selbsttätigkeit und schöpferischem Denken im Lernprozess (vgl. u.a. 1962-04-01; 1963-07-01). Durch diese weitgehend spezifisch aufgeführten Idealattributionen nehmen die schulleistungsbezogenen Zielvorgaben relativ konkrete Formen an und bleiben nicht im Sinne allgemein übergeordneter Fernziele im Vagen. Mit direktem Bezug auf die Darstellung der Schüler als schulleistungsorientiert Lernende sollen sie neben den benannten Vorgaben für ihre schulischen Leistungen wünschenswerter Weise auch verstärkt wieder gesellschaftsorientierte Zielvorgaben erreichen (vgl. 1962-07-02; 1963-02-04). Dabei beziehen sich die entsprechenden Idealattributionen wie in der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode erneut fast nur auf das unterrichtinterne Umfeld. Sie umfassen die erwünschte Aneignung sozialismusbezogener Kenntnisse genauso wie daraus resultierende Erkenntnisse und Einstellungen. Letztere implizieren dabei – im Sinne der allgemein geforderten Parteilichkeit und dem in Verbindung damit erwarteten Kollektivgeist – eine klare Positionierung der Schüler zum politischen Freund und Feind sowie ihre überzeugte Einsatzbereitschaft für den Aufbau der DDR (vgl. 1962-02-02; 1963-06-01; 1964-09-01). Auch die Ergebnisse der unterrichtsinternen Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Berufswahl sollen im Sinne eines weiteren gesellschaftsorientierten Ideals an den sozialistischen Ansprüchen gemessen gesellschaftskonform sein. Zusammenfassend betrachtet bauen auf den Attributionen, die die Schüler als schulleistungsbezogen Lernende mit ihren internal und external beeinflussten Lernvoraussetzungen und -prozessen betreffen, sowohl schulleistungs- als auch gesellschaftsorientierte Zielvorgaben auf (vgl. 1962-04-01; 1963-10-01; 1964-01-01). Die erwünschten Ideale für beide Perspektiven auf die Schüler haben dem-

nach ihren Ausgangspunkt in konkreten unterrichtlichen Prozessen, die sich v.a. auf individuelle und altersspezifische Attribuierungen über die Lerneigenarten der Kinder stützen. Auch verlassen die Schüler nicht einmal zum Erreichen der gesellschaftsorientierten Zielvorgaben den unterrichtsinternen Kontext, sondern gewinnen primär während des Unterrichts im Klassenzimmer politische Überzeugungen und Einstellungen für ihr weiterführendes Handeln auch nach ihrer Schulzeit (vgl. u.a. 1962-05-02; 1963-03-01; 1964-11-01). Wie die gesellschafts- und ebenso schulleistungsorientierten Ideale erreicht werden sollen, wird insgesamt betrachtet aus den realen Lernausgangslagen der Schüler in nachvollziehbarer Weise abgeleitet, so dass sich die beiden zentralen Schülerrollen letztlich in einem gegenseitigen Abstimmungsverhältnis intensiv aufeinander beziehen (vgl. 1962-09-01; 1963-03-02).

Innerhalb der Wissensvorräte über die *Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe* wiederholt sich als erneute Schwerpunktsetzung die Darstellung der Unterstufenschüler als primär schulleistungsbezogen Lernende, die neben ihren alterstypischen Besonderheiten auch bedeutende Missstände aufweisen. Letztere haben ihre Ursache in externalen Faktoren wie fehlgelaufenen schulischen und gesellschaftlichen Prozessen, die bspw. die Schüler überfordern (vgl. 1962-04-04; 1963-05-02; 1964-04-02). Die alterstypischen Besonderheiten implizieren wie in der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler im Sinne einer Ursachenklärung für das unterrichtliche Auftreten der Schüler erneut interne Faktoren, die inhaltlich vertieft dargestellte Lernbesonderheiten und Verstehensprozesse umfassen (vgl. 1962-04-04; 1963-05-07; 1964-07-01). Nur bedingt knüpfen an diese realen jahrgangsstufenbezogenen Attribuierungen die Idealzuschreibungen an. Trotzdem beziehen sie sich in konsequenter Fortführung der Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende, welche innerhalb der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler bereits auftritt, v.a. auf erwartete Schulleistungen. So umfassen die entsprechenden Idealattribuierungen die Forderung nach Beherrschung der Grundfertigkeiten und die damit verbundene ausreichende Vorbereitung auf die weiterführenden Klassen und den Fachunterricht (vgl. 1962-11-04; 1964-11-01). Dies gilt jedoch v.a. hinsichtlich der vermittelten Wissensvorräte über die Schüler der vierten Jahrgangsstufe und vereinzelt für andere, ebenfalls höhere Klassenstufen. Die idealen Zuschreibungen, die die erste Jahrgangsstufe betreffen, fungieren hingegen v.a. zur Konkretisierung der Rolle der Kinder als gesellschaftsorientiert Agierende. Hier sollen sich die Schüler detaillierte sozialistische Kenntnisse und Überzeugungen innerhalb unterrichtlicher Abläufe mit Hilfe der Fibel aneignen und idealerweise auch gesellschaftlich-nützlich tätig sein (vgl. 1962-01-02; 1963-03-01; 1963-10-02). Damit bestätigen die Attribuierungen zur jahrgangsstufenbezogenen Schülergruppe weitgehend die Tendenzen in der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler. Jedoch sind die Wissensvorräte über diese erste Vergleichsgruppe teilweise weniger konkret und die Ideale aus der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler mit ihren verschiedenen Rollenzuschreibungen zudem auf unterschiedliche Jahrgangsstufen verteilt.

Die Zuschreibungen zur *Gruppe der Schüler einer Schulklasse* weisen innerhalb der Realattribuierungen thematische Schwerpunktsetzungen auf, die bereits mit Blick auf die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler von Relevanz sind. Trotz dieser Wiederholung von Tendenzen aus der schulleistungs- und der gesellschaftsorientierten Perspektive auf die Schüler zeigt sich wieder eine deutlichere Differenzierbarkeit zwischen diesen beiden Rollen als in den bisher dargestellten Schülergruppen. So beschreiben die Realattribuierungen die Schüler in ihrer schulleistungsbezogenen Rolle als unterrichtsintern Ler-



nende. Als solche eignen sie sich bestimmte Lerninhalte unter Anwendung passender Lernstrategien und Denkprozesse an und entwickeln auf der Basis ihrer kognitiven Überzeugungen die entsprechenden Lerneinstellungen (vgl. 1963-05-02; 1963-07-02). Eingeschränkt in ihrem Lernen werden sie v.a. durch falsches Lehrerhandeln. Der Einfluss der sozialistischen Gesellschaft auf die Schüler als weiterer externaler Faktor fällt im Rahmen der Realzuschreibungen an dieser Stelle im Gegensatz zu den anderen Schülergruppen weg (vgl. u.a. 1963-02-03; 1963-11-01). Die als Ideal vermittelten Wissensvorräte sind mit der schulleistungsbezogenen Perspektive auf die Schüler kaum verbunden und beschränken sich auf das Ziel guter Leistungen durch kollektives Agieren (vgl. 1962-05-04; 1962-09-03). Stärker durch entsprechende Attribuierungen vertreten als in den anderen Schülergruppen ist die gesellschaftsbezogene Perspektive auf die Schüler (vgl. 1962-05-04). Auch wenn diese weiterhin eng mit der schulleistungsorientierten Rolle verbunden ist und auf das unterrichtsinterne Geschehen beschränkt bleibt, ist sie nun klarer von schulleistungsorientierten Zuschreibungen zu trennen als in den bisher dargestellten Schülergruppen. Zudem bezieht sie sich sowohl auf die Real- als auch auf die Idealattribuierungen. Dabei heben die realen Zuschreibungen zur gesellschaftsorientierten Perspektive auf die Schüler v.a. die unterrichtsinterne kindliche Meinungsbildung durch Kontakte mit der sozialistischen Gesellschaft hervor. Diese Meinungsbildung baut jedoch im Sinne einer kontinuierlichen Bezugnahme zur schulleistungsbezogenen Rolle auf schulisch ablaufenden Denkprozessen der Schüler auf und bewegt die Kinder auf dieser Basis auch zu politisch konformen Haltungen. Nach dem Erwerb der entsprechenden Haltungen verteidigen sie diese ggf. auch gegen ihre Eltern (vgl. 1962-07-01). Die Idealzuschreibungen decken sich im Falle der gesellschaftsorientierten Perspektive mit den als real vermittelten Ausgangsbedingungen der Schüler, knüpfen an diese zudem an und führen letztlich zum Ziel des gesellschaftlichen Engagements (vgl. u.a. 1963-11-04; 1964-02-04). In Form eines Rückbezuges zur schulleistungsbezogenen Rolle wirkt sich dieses gesellschaftliche Engagement auch wieder positiv auf die unterrichtlichen Lernprozesse der Schüler und damit auf ihre Schulleistungen aus. So stehen die schulleistungsbezogene und die gesellschaftliche Perspektive trotz ihrer wieder besseren Differenzierbarkeit voneinander erneut in einem engen Wechselwirkungsverhältnis zueinander (vgl. 1962-03-04; 1963-02-04; 1963-05-02; 1964-04-04). Die Form dieses Verhältnisses variiert jedoch im Vergleich zu den bisher dargestellten Schülergruppen geringfügig, da zwar im Sinne einer Wiederholung bereits benannter Inhalte erneut von schulleistungsbezogen lernenden Kindern mit ihren typischen Denkprozessen ausgegangen wird, diese jedoch auch als Basis für die Positionierung der Schüler hinsichtlich politischer Zusammenhänge notwendig sind. Zudem stehen die Kontaktaufnahme der Schüler mit der sozialistischen Gesellschaft und der daraus resultierende positive Einfluss auf die Schulleistungen der Kinder in einem etwas anderen Gesamtzusammenhang als in den bisher aufgeführten Schülergruppen (vgl. 1962-07-01; 1963-03-04; 1963-05-02).

Die als real vermittelten Wissensvorräte über *einzelne Unterstufenschüler* verdeutlichen anhand umfassender Fallbeispiele die Grundtendenzen, die sich bereits innerhalb der anderen Schülergruppen finden lassen. In exemplarischer Form heben sie dabei bestimmte Inhalte besonders hervor. Mit Bezug auf die Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende umschreiben die Attribuierungen v.a. Kinder, die unterrichtsinterne Aktivitäten durchführen, sich mit dem bereits in der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler auftretenden Thema der Sexualität auseinandersetzen oder sich aufgrund

schwieriger Persönlichkeitsmerkmale im Unterricht negativ präsentieren (vgl. 1963-11-01; 1964-02-04; 1964-09-04). Mit diesen letztgenannten Individualfällen wiederholt sich die in den anderen Schülergruppen bereits angeklungene Darstellung der Unterstufenschüler als Agierende mit Lerndefiziten, die zumeist aufgrund fehlerhaften Lehrerhandelns oder negativer familiärer Einflussnahme in ihrem Lernerfolg eingeschränkt sind (vgl. u.a. 1963-03-03; 1963-07-02). Auch hinsichtlich der Rolle der Schüler als gesellschaftsorientiert Aktive treten Wissensvorräte aus den anderen Schülergruppen innerhalb der Gruppe der einzelnen Unterstufenschüler gehäuft wieder auf. Hierzu zählen Attribuierungen, die die Notwendigkeit parteilicher Meinungsbildung und entsprechender politischer Haltungen anhand einzelner, als real vermittelter Positiv- und Negativfälle hervorheben (vgl. 1962-05-04; 1964-09-01; 1964-10-04). Für die negativen Haltungen einzelner Schüler liegen die Ursachen v.a. in den familiären Hintergründen (vgl. 1962-04-02; 1963-07-02). Zusammenfassend betrachtet spiegeln die Einzelbeispiele folglich die Tendenzen der anderen Schülergruppen wider, da sie trotz ihrer permanenten Verortung im rein unterrichtsinternen Kontext gesellschafts- wie schulleistungsbezogene Aspekte betonen (vgl. 1964-02-02; 1964-04-04). Zudem erfolgt die Beschreibung der Individualfälle häufig an der Schnittstelle zwischen diesen beiden Rollendarstellungen.

Im Gesamtüberblick betrachtet findet in der letzten zeitschrifteninternen Periode 1962 bis 1964 als Fortsetzung des 1960 und 1961 begonnenen Annäherungsprozesses zwischen gesellschafts- und schulleistungsorientierter Rolle die vorangegangenen Zeitabschnitt noch offen gebliebene Verhältnisklärung zwischen diesen beiden Perspektiven statt. Grundlage dieser Verhältnisklärung ist die betonte Grundannahme, dass das Erbringen schulischer Lernleistungen selbst eine zentrale systemkonforme Aufgabe und die Voraussetzung für die spätere Bewältigung gesellschaftsbezogener Herausforderungen bildet. Mit dieser neuen Grundannahme nimmt die Bedeutung der schulleistungsbezogenen Realzuschreibungen für die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler wieder zu. Diese Entwicklung geht in den Jahren 1962 bis 1964 darüber hinaus mit einem stark erhöhten Detailliertheitsgrad der Attribuierungen einher. Im Mittelpunkt der vermittelten Wissensvorräte stehen hierbei Lernprozesse der Schüler und deren Beeinflussung durch externe und interne Faktoren. Zu den externalen Faktoren zählen Einflüsse aus der sozialistischen Gesellschaft auf die kindlichen Schulleistungen, durch welche das schulische Lernen fortwährend mit gesellschaftsbezogenen Aspekten in Verbindung steht. Im Negativen kommen zudem unterrichtsmethodisch fehlgelaufene Prozesse hinzu. Dagegen fokussieren die internalen Aspekte schwerpunktmäßig den Prozess kindlichen Lernens inklusive interindividueller Differenzen und schildern diesen auf fachwissenschaftlich vertieftem, lernpsychologisch detailliertem Niveau. Direkt an die als real vermittelten Lernausgangslagen knüpfen innerhalb der die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler betreffenden Wissensvorräte ideale schulleistungsbezogene Zielvorgaben an, die die Schüler jedoch nur unter Berücksichtigung der internalen und externalen Einflussfaktoren auf ihr Lernen erreichen. Zu diesen Zielvorgaben zählen neben der allgemeinen Forderung nach guten Schulleistungen und dem Erwerb der Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen u.a. die Aneignung bestimmter Lerntechniken und -inhalte wie auch die Forcierung der kindlichen Selbsttätigkeit. Da die realen wie idealen Attribuierungen hinsichtlich der schulleistungsbezogenen Rolle der Schüler bereits für die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler einen hohen Detailliertheitsgrad aufweisen, werden diese vermittelten Wissensvorräte durch Attribuierungen zu den anderen Schülergruppen nur noch in

ausgewählten Einzelaspekten konkretisiert, ohne dabei jedoch thematische Abweichungen oder Erweiterungen zu erfahren. Die gesellschaftsorientierten Attribuierungen beschränken sich in enger Allianz mit der schulleistungsbezogenen Rolle und ohne eindeutige Abgrenzung dazu in allen Schülergruppen auf ideale Zielvorgaben, die innerhalb des Klassenzimmerunterrichts erreicht werden sollen. Gesellschaftlich-nützliche Aktivitäten, die sich v.a. durch das direkte Agieren der Schüler in der sozialistischen Gesellschaft auszeichnen und sich damit jenseits des unterrichtlichen Lernens bewegen, fallen hiermit nun endgültig weg. Stattdessen sollen die Schüler v.a. auf Basis verbesserter Denkprozesse wie angeeigneter, teilweise politischer Kenntnisse und damit in enger Verbindung mit der schulleistungsbezogenen Rolle sozialistische Parteilichkeit und gesellschaftliche wie kollektive Einsatzbereitschaft entwickeln, die als unverzichtbare Basis für das spätere Agieren der Schüler in der sozialistischen Gesellschaft gelten. Ähnlich wie die Zuschreibungen zur schulleistungsbezogenen Rolle wird auch die gesellschaftsorientierte Perspektive in den für die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräten derart umfassend und detailliert behandelt, dass sie in den Attribuierungen zu den anderen untersuchten Schülergruppen nur partielle Wiederholungen und exemplarische Verdeutlichungen erfährt. So fungieren bspw. die einzelnen Schülerbeispiele als selektive Konkretisierungen gelungener und misslungener Meinungsbildungsprozesse vor dem Ziel einer angemessenen politischen Haltung und fokussieren damit einen Schlüsselaspekt aus den zur Gesamtgruppe der Unterstufenschüler zählenden Idealzuschreibungen.

Mit dem Ziel der Verhältnissetzung zwischen den einzelnen Schülergruppen kann insgesamt eine weitgehende Übereinstimmung hinsichtlich der verschiedenen Rollenattribuierungen festgestellt werden. Dabei weisen die Wissensvorräte, die die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler betreffen, einen bereits derart hohen Detaillierungsgrad auf, dass sie in den Zuschreibungen zu den drei Vergleichsgruppen nur noch wiederholt und anhand benannter Beispiele exemplarisch konkretisiert werden können. Dementsprechend nehmen die jahrgangsstufen-, schulklassen- und auf einzelne Schüler bezogenen Attribuierungen eher eine selektive Konkretisierungs- bzw. Exemplifizierungsfunktion ein. Sie wiederholen Grundtendenzen und ausgewählte Einzelaspekte aus den Zuschreibungen, die die Gesamtheit der Unterstufenschüler betreffen, in verdeutlichender, teilweise ausschnittsweiser Form, jedoch ohne diese Tendenzen und Aspekte zu erweitern oder zu variieren. Dabei fokussieren die jahrgangsstufenbezogenen Wissensvorräte nur die erste und vierte Jahrgangsstufe und ordnen diesen Jahrgangsstufen in getrennter Form die Ideale zu jeweils einer der beiden Perspektiven auf die Unterstufenschüler zu. Die Attribuierungen zur schulklassenorientierten Schülergruppe greifen im Sinne einer andersartigen thematischen Reduktion im Vergleich zur Gesamtgruppe der Unterstufenschüler v.a. den Gesellschaftsbezug innerhalb der schulleistungsbezogenen Realzuschreibungen nicht mit auf. Dafür ergänzen sie die Rolle der Schüler als gesellschaftsorientiert, aber trotzdem unterrichtintern Agierende um den Bereich der realen Attribuierungen. Inhaltlich kommen hierdurch jedoch keine neuartigen Aspekte hinzu. Mit stark exemplarischer Ausrichtung greifen die Wissensvorräte über einzelne Unterstufenschüler ausgewählte thematische Aspekte aus den Zuschreibungen zur Gesamtgruppe der Unterstufenschüler heraus und untermauern diese durch konkretisierende Einzelfälle.

### 2.1.5.2 Diachroner Entwicklungsverlauf

#### A. Unterstufenschüler als schulleistungsbezogen Lernende

Obwohl die Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg dauerhaft erhalten bleibt, durchläuft sie hinsichtlich der mit ihr verbundenen Schwerpunktsetzungen einige Wandlungsprozesse. Diese betreffen sowohl die ihr zuzurechnenden Inhalte als auch das Verhältnis dieser Perspektive zu den anderen Rollendarstellungen.

In der *ersten zeitschrifteninternen Periode von 1954 bis 1957* vermitteln die Realzuschreibungen bereits innerhalb der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler im Sinne des Referenzcodes relativ deutlich eine Perspektive auf die Unterstufenschüler, die von der Betonung alterstypischer Eigenheiten und interindividueller Differenzen geprägt ist. Mit dem altersspezifischen Entwicklungsstand gehen zudem vorhandene Lerneinschränkungen einher, die jedoch in dem auftretenden Maße den Lernerfolg der Kinder nicht einschränken. Aufgrund ihrer hohen Lernmotivation und ihrer Beeinflussbarkeit durch den Lehrer weisen die Schüler dementsprechend trotzdem positive Lernvoraussetzungen auf und können gut am Schulunterricht partizipieren. Diese Perspektive auf die als real vermittelte Lernausgangslage der Schüler wiederholt sich in den drei Gruppen, die die Schüler einzelner Jahrgangsstufen, einzelner Schulklassen wie auch auftretende Individualfälle betreffen, und wird bezogen auf ihre interindividuelle Differenz nochmals verstärkt. Im Zusammenhang mit den interindividuellen Unterschieden spielt auch die Grenze zwischen alterstypischen Spezifika und zu behebbenden, familiär oder intrapersonal begründeten Defiziten eine Rolle. Innerhalb der Idealattributionen wird diese Perspektive auf die Schüler als schulleistungsbezogen Lernende im Rahmen der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler noch ergänzt durch Zielvorgaben, die hinsichtlich ihres Abstraktionsgrades erst in den drei anderen Schülergruppen auf ein konkretes Niveau heruntergebrochen werden. In dieser konkretisierten Form knüpfen die Ideale auch inhaltlich an die als real vermittelten Lernausgangslagen der Kinder an. Jenseits der abstrakt qualitativen Vorgaben in den Zuschreibungen zur Gesamtgruppe der Unterstufenschüler implizieren die Zielvorgaben die Forderung nach Aneignung von bestimmten Lerninhalten durch vorgegebene Lernaktivitäten und die prinzipiell notwendige Orientierung der Schüler an den allgemein vorgegebenen Schülerregeln als Verhaltensgrundlage. Umfassend betrachtet bezieht sich ein Großteil der Zuschreibungen innerhalb der ersten zeitschrifteninternen Periode auf die schulleistungsbezogene, primär an den als real vermittelten Lernausgangslagen der Kinder ausgerichtete Perspektive, die durch entsprechende Idealattributionen ergänzt wird. Dies betrifft alle Schülergruppen von der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler bis hin zur Gruppe der Individualfälle und zieht zudem ein starkes Ungleichgewicht zwischen der dominierenden schulleistungsorientierten Rollendarstellung und den anderen Perspektiven auf die Kinder nach sich, wodurch Letztere in den Jahren 1954 bis 1957 nur am Rande auftreten.

Der Wandel innerhalb der vermittelten Wissensvorräte über die Schüler als schulleistungsbezogen Lernende betrifft in der *zweiten zeitschrifteninternen Periode von 1958 bis 1959* v.a. die Uminterpretation ihrer Lerneinschränkungen sowie das Verhältnis dieser Perspektive auf die Kinder zu den gesellschaftsorientierten Darstellungen. So bezeichnen die als real vermittelten Attributionen die Schüler wie im ersten Zeitabschnitt weiterhin als mangelbelastet, jedoch nun im Sinne eines notwendigerweise zu behebbenden defizi-

tären Status. Auslöser des auftretenden Beseitigungsbedarfs vorhandener Lerneinschränkungen ist v.a. deren neu auftretende Ausrichtung auf Fakten und Verstehensprozesse, die direkt die sozialistische Gesellschaft betreffen. Neben diesen Verständnisproblemen wirken sich unterrichtsmethodische Mängel des herkömmlichen Unterrichts zudem negativ auf den Drang der Schüler zum gesellschaftlich-nützlichen Handeln aus und schränken auf physischer Ebene im schädlichen Maße ihre Bewegungsfreiheit ein. Um diesen Mängeln entgegenzuwirken, betonen die entsprechenden Zuschreibungen den bedeutsamen Positiveffekt einer Verbindung des Schulunterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis auf die Schüler in ihrer Rolle als schulleistungsbezogenen Lernende. Diese Verbindung hilft den Kindern bei der Entwicklung guter Lernausgangslagen, die sie nun nicht mehr – wie in den Jahren 1954 bis 1957 – automatisch trotz ihrer Defizite haben. Ebenfalls in Differenz zur ersten zeitschrifteninternen Periode betreffen die als real vermittelten Wissensvorräte über die Lernausgangsbedingungen der Schüler ohne interindividuelle Differenzen nun alle Unterstufenschüler in gleichem Maße. An diese defizitäre, veränderungsbedürftige Lernausgangslage der Schüler knüpfen im Gegensatz zum vorangegangenen Zeitabschnitt keine schulleistungsbezogenen Ideale mehr an. Zudem finden sich die entsprechenden Realattributionen außerhalb der Zuschreibungen zur Gesamtgruppe der Unterstufenschüler nicht konstant in den drei anderen Schülergruppen wieder. Sofern diese Rolle der Schüler hinsichtlich der jahrgangsstufen-, schulklassen- oder individuellfallbezogenen Vergleichsgruppe auftritt, bestätigen die entsprechenden Zuschreibungen die zentralen Tendenzen aus der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler. Mit dem allgemein starken Bedeutungsverlust der Perspektive auf Schüler als schulleistungsorientiert Lernende in den Jahren 1958 und 1959 ändern sich auch die Dominanzverhältnisse zwischen den einzelnen Schülerrollen im Vergleich zur vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode im bedeutenden Maße. So stehen schulleistungsbezogene Attributionen nicht mehr im Fokus der vermittelten Wissensvorräte, sondern werden aufgrund ihres änderungsbedürftigen, defizitären Status zum argumentativen Ausgangspunkt für die Betrachtung der Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende, die 1958 und 1959 im Mittelpunkt steht. Über die Idee der Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis schließen gesellschaftsbezogene Idealattributionen direkt an die benannten defizitären Lernausgangslagen der Schüler an. Das Erreichen dieser Ideale wirkt den Mängeln der Kinder entgegen, so dass die Zielvorgaben letztlich über den defizitären Ausgangsstatus der Schüler eine bedeutende Legitimation erfahren.

In der *dritten zeitschrifteninternen Periode 1960 bis 1961* ändert sich die Perspektive auf die Kinder als schulleistungsbezogenen Lernende innerhalb der vermittelten Wissensvorräte erneut und rückt von den rein defizitorientierten Attributionen wieder ab. Dies korreliert mit dem Verlust des Fokus auf spezifische Mängel der Kinder hinsichtlich sozialistischer Lerninhalte. Stattdessen vermitteln die Realattributionen den Eindruck von Schülern, die in einem ausgewogenen Verhältnis wieder sowohl positive Lernausgangslagen als auch Lerndefizite mit in den Unterricht bringen. Trotzdem sind ihre Lerndefizite im Gegensatz zur ersten zeitschrifteninternen Periode nicht alterstypisch, sondern bedürfen wie in den Jahren 1958 und 1959 erneut einer unterrichtlichen Intervention. Im Gegensatz zur vorangegangenen Periode, in der die Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis als unterrichtsmethodischer Idealweg im Mittelpunkt steht, wird diese Form der Intervention jedoch nicht konkret benannt. Stattdessen rücken zumindest innerhalb der Zuschreibungen, die die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler

betreffen, die kindliche Selbsttätigkeit und die heimatkundlichen Anschauung als Faktoren in den Mittelpunkt, die die Lerneffektivität der Schüler erhöhen. Im Sinne an diese Lernausgangsbedingungen anknüpfenden Idealattribuierungen sollen die Schüler im Rahmen eines derart gestalteten Schulunterrichts auch wieder schulleistungsbezogene Zielvorgaben erreichen, die in der vorangegangenen Periode komplett weggefallen waren. Zu diesen zählen zumindest innerhalb der Wissensvorräte, die sich auf die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler beziehen, der erwünschte Erwerb der Grundfertigkeiten wie auch das Erreichen guter Schulleistungen im Allgemeinen. Dass diese angedeutete Rolle der Schüler trotz einiger Parallelen zu den Zuschreibungen der Vorjahre nicht die bisher in den zeitschrifteninternen Perioden vorhandene Konstanz innerhalb der Real- wie Idealattribuierungen aufweist, belegen v.a. auftretende Differenzen zwischen den Wissensvorräten zu den einzelnen Schülergruppen. So lassen die drei Vergleichsgruppen einerseits wichtige Teilaspekte weg, die bezüglich der Zuschreibungen zur Gesamtgruppe der Unterstufenschüler von Relevanz sind. Hierzu zählen häufig auch die von den Schülern benötigte heimatkundliche Anschauung sowie ihre kindlichen Defizite. Andererseits ergänzen die jahrgangsstufen-, schulklassen- und individualfallbezogene Vergleichsgruppe auch die schulleistungsorientierte Rolle durch Attribuierungen, die diese Perspektive hin zu Einflüssen aus der sozialistischen Gesellschaft öffnen. Insgesamt betrachtet geben die vermittelten Wissensvorräte in den Jahren 1960 bis 1961 spätestens durch die inhaltlichen Varianzen in den Schülergruppen der einzelnen Jahrgangsstufen, einzelnen Schulklassen und der Individualfälle kein einheitliches, klar umreißbares Bild mehr von den Kindern in ihrer schulleistungsbezogenen Rolle ab. Stattdessen zeichnen sich in Form von Tendenzen eher Möglichkeiten ab, in welche Richtung sich die Rolle entwickeln kann.

Als Resultat aus den Schwankungen und Orientierungsversuchen in den Jahren 1960 und 1961 zeichnen die vermittelten Wissensvorräte innerhalb der *vierten zeitschrifteninternen Periode 1962 bis 1964* wieder ein relativ konstantes, wenn auch erneut verändertes Bild der Schüler in ihrer Rolle als schulleistungsbezogen Lernende. Dafür verstärken sich innerhalb der Attribuierungen teilweise die im vorangegangenen Zeitabschnitt angedeuteten Tendenzen, wohingegen andere Zuschreibungen wie die Lernförderlichkeit der heimatkundlichen Anschauung nun nicht mehr von Relevanz sind. Dominant sind insgesamt betrachtet v.a. Wissensvorräte, die mit Bezug auf die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler vermittelt werden, da diese bereits zentrale periodenspezifische Tendenzen hervorheben. Erneut treten die Schüler im Unterricht innerhalb der Realattribuierungen ähnlich der ersten zeitschrifteninternen Periode lernend und sich Grundfertigkeiten aneignend auf und sind in ihrem Lernhandeln hinsichtlich spezieller und allgemeiner Unterrichtsthemen teilweise defizitär eingeschränkt. Im Sinne eines Perspektivwechsels stehen jedoch nun ähnlich dem Zeitabschnitt 1958 bis 1959 Ursachen für die Mängel der Kinder wie auch ihre Eigenarten im Mittelpunkt, die nun wesentlich detaillierter und vielschichtiger auf der Basis internaler und externaler Einflussfaktoren abgebildet werden. Dabei beziehen sich die auftretenden Mängel aber nicht ähnlich der zweiten zeitschrifteninternen Periode speziell auf sozialistische Lerninhalte. Sie werden zudem im Sinne einer generellen Neuerung mit Blick auf externale und internale Einflussfaktoren auf die Schüler vielschichtiger und detaillierter beschrieben. Dies unterscheidet die hinsichtlich der Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende vermittelten Wissensvorräte in den Jahren 1962 bis 1964 von allen vorangegangenen zeitschrifteninternen Perioden. External in ihren Leistungen beeinflusst werden die Schüler im Negativen



durch unzureichend vom Lehrer gestaltete Unterrichtsprozesse und im Positiven durch Kooperationen mit der sozialistischen Gesellschaft. Internal spielen innerhalb der Zuschreibungen auf vertieft psychologischer Ebene vermittelte Lern- und Einprägungsprozesse der Schüler eine Rolle, deren Berücksichtigung für einen Lernerfolg nötig ist. Als Folge einer entsprechenden Berücksichtigung dieser Lernvoraussetzungen sollen die Kinder im Sinne ergänzender Idealattribuierungen ausführlich geschilderte Lerntechniken, Denkweisen und Lerninhalte erwerben und letztlich ihre Schulleistungen steigern. Die dadurch konkret vermittelten Zielvorgaben hinsichtlich der schulleistungsbezogenen Rolle erhalten damit ebenfalls einen Konkretisierungsgrad, der weitaus höher ist als in der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode. Auch bestätigen die Wissensvorräte der jahrgangsstufen-, schulklassen- und individualfallbezogenen Gruppen wieder die zentralen Tendenzen innerhalb der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler nun im Gegensatz zu den Jahren 1960 und 1961, jedoch ohne dass alle Aspekte in jeder Schülergruppe erwähnt werden. Zudem nehmen die drei Vergleichsgruppen aufgrund des hohen Spezifitätsgrades der Zuschreibungen, die die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler betreffen, nicht mehr die vertiefende und konkretisierende Funktion ein, wie es v.a. in der ersten, zeitschrifteninternen Periode der Fall war.

Zusammenfassend betrachtet wandelt sich über die zeitschrifteninternen Perioden hinweg die Perspektive auf die Unterstufenschüler als schulleistungsbezogenen Lernende und entwickelt sich konsequent weiter. So geht es in den vermittelten Wissensvorräten der Jahre 1954 bis 1957 v.a. um alterstypische, aber prinzipiell unterrichtsg geeignete Schüler, die sich bestimmte Lerninhalte und unterrichtsinterne Verhaltensweisen aneignen sollen. Auch dominiert diese Perspektive in den ersten vier Jahren des Untersuchungszeitraumes die Gesamtmenge der unterstufenschülerbezogenen Zuschreibungen. Sie wandelt sich in der zweiten zeitschrifteninternen Periode 1958 und 1959 innerhalb der betreffenden Attribuierungen zu einer Perspektive auf die Schüler als in den gängigen Unterrichtsabläufen mit ihren kindlichen Bedürfnissen nicht Wahrgenommene, die zudem durch die mangelhafte Form der Unterrichtsgestaltung kognitive Defizite hinsichtlich sozialismusbezogener Inhalte aufweisen. Auch dominiert diese Perspektive auf die Kinder nicht mehr die zeitschriftenperiodenspezifischen Tendenzen, sondern ordnet sich über die Idee der angestrebten Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis der gesellschaftsorientierten Rolle unter. Die in der zweiten zeitschrifteninternen Periode eindeutig defizitäre Darstellung der Schüler innerhalb der vermittelten Wissensvorräte wandelt sich im dritten Zeitabschnitt 1960 und 1961 wieder hin zu einer eher ausgewogenen Schilderung, die Mängel wie positive Lernvoraussetzungen aufführt und unterrichtliche Gestaltungsmaßnahmen benennt, auf die die Kinder mit einer Leistungssteigerung reagieren. Jedoch ist diese Perspektive auf die Kinder nicht konstant präsent und erfährt verschiedenartige Erweiterungen und Einschränkungen. Anders verhält es sich in den Jahren 1962 bis 1964, in denen die Attribuierungen die Schüler nicht oberflächlich, sondern in ihren Eigenheiten und Einschränkungen vertieft darstellen und die Herkunft der kindlichen Lernvoraussetzungen durch internale wie externale Faktoren ausführlich erklären. Hierzu zählen sowohl unterrichtliche als auch gesellschaftsbezogene Prozesse und in lernpsychologischer Perspektive intrapersonale Aspekte.

### *B. Unterstufenschüler als gesellschaftsorientiert Agierende*

Auch die Perspektive auf die Kinder als gesellschaftsorientiert Agierende unterliegt über die zeitschrifteninternen Perioden hinweg einem diachronen Wandel. Dieser betrifft inhaltliche Attribuierungen wie zudem insbesondere den Stellenwert dieser Schülerrolle in Relation zu den anderen, über die Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräten.

So ist die Perspektive auf Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende in der *ersten zeitschrifteninternen Periode von 1954 bis 1957* kaum von Relevanz. Sie tritt v.a. innerhalb der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler, jedoch bereits hier im Sinne wenig konkreter Idealattribuierungen auf, die in ganz allgemeiner Form von den Kindern eine kognitive, emotional-volitve und handelnde Auseinandersetzung mit dem sozialistischen Staat fordern. Auch in den anderen Schülergruppen finden sie kaum Niederschlag. Zudem stehen die gesellschaftsorientierten Idealzuschreibungen in keinem Verhältnis zur dominierenden Perspektive auf die Kinder als schulleistungsbezogen Lernende. So wird letztlich auch nicht klar, wie die angegebenen Ideale überhaupt erreicht werden sollen.

Diese zurückgenommene Präsenz ändert sich schlagartig in der *zweiten zeitschrifteninternen Periode von 1958 bis 1959*. Hier nimmt die Perspektive auf die Kinder als gesellschaftsorientiert Agierende innerhalb der Zuschreibungen in allen Schülergruppen eine zentrale Stellung ein. Die diesbezüglich als Ideal vermittelten Wissensvorräte knüpfen an die Idee der Verbindung des Schulunterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis an und umfassen bereits im Rahmen der Zuschreibungen, die sich auf die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler beziehen, eine ganze Reihe an definierten idealen Vorgaben. Sie fordern mit dem Erwerb des dialektisch-materialistischen Weltbildes, der sozialistischen Moral und der ergänzenden Durchführung gesellschaftlich-nützlicher Arbeit letztlich die Herausbildung sozialistischer Menschen. In gewisser Form führen diese Schilderungen die Ideale der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode zwar weiter, bauen sie jedoch massivst aus, konkretisieren sie, binden sie an die defizitäre Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende und verschaffen ihr damit in den Jahren 1958 bis 1959 einen insgesamt dominierenden Status. Hierzu trägt auch die konsequente Konkretisierung der hinsichtlich der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler relativ abstrakten, als Ideal vermittelten Wissensvorräte durch weitere Zuschreibungen bei, die die jahrgangsstufen-, schulklassen- und individualfallbezogenen Schülergruppen betreffen. Dies geschieht durch eine Zunahme der Beispielhaftigkeit und einen zusätzlichen Transfer der idealen Zielvorgaben in als real vermittelte Beispielfälle. So liefert die zweite zeitschrifteninterne Periode hinsichtlich der gesellschaftsorientierten Zuschreibungen ein umfassendes Gesamtkonstrukt aus als zentral vermittelten Idealvorgaben und dem ergänzenden Nachweis ihrer Erreichbarkeit anhand konkretisierender Ideal- wie Realattribuierungen in den drei Vergleichsgruppen. Diese Konkretisierung geht über die Benennung einzelner jahrgangsstufenspezifischer Lerninhalte bis hin zur exemplarischen Auseinandersetzung mit Arbeiter- und Bauernkindern und gesellschaftlich-nützlich tätigen Schülern innerhalb der Gruppe der einzelnen Unterstufenschüler. Die einzige inhaltliche Reduktion gegenüber den über die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler vermittelten gesellschaftsorientierten Wissensvorräten weisen die Vergleichsgruppen in Form einer teilweisen Fokussierung der Zuschreibungen auf Schüler der dritten und vierten Jahrgangsstufe auf.

In der *dritten zeitschrifteninternen Periode von 1960 bis 1961* geht die einheitliche Ausrichtung des vorangegangenen Zeitabschnitts hinsichtlich der die gesellschaftsorientierte Rolle der Schüler betreffenden Wissensvorräte zurück. Das liegt v.a. am neu aufkom-

menden Transfer dieser Rollendarstellung in den rein unterrichtsinternen Kontext und eine damit einhergehende schwankende Verknüpfung mit der schulleistungsbezogenen Perspektive. Verglichen mit dieser treten die gesellschaftsorientierten Zuschreibungen zudem gleichgewichtet und nicht mehr dominierend auf. Zwar negieren bereits die Idealattribuierungen hinsichtlich der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler nicht den streng umrissenen Fokus der Jahre 1958 und 1959, reduzieren ihn aber in einigen Bereichen deutlich. Auf diese Weise erfahren die in der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode fortwährend wiederholten Zielvorgaben nun eine deutliche Abschwächung. Betroffen hiervon sind auch die konkreten Arbeitseinsätze der Schüler innerhalb der sozialistischen Gesellschaft, die im Sinne vermittelter Idealattribuierungen wie auch als beispielhafte Schilderungen in den Jahren 1958 und 1959 eine zentrale Stellung einnehmen. Stattdessen gewinnen die Schüler in der dritten zeitschrifteninternen Periode sozialistische Kenntnisse häufiger im Schulunterricht und erwerben so im Sinne neu betonter Inhalte v.a. Parteilichkeit und gelegentlich angedeutet die Bereitschaft zum kollektiven Engagement in der sozialistischen Gesellschaft auf der Basis der eigenen Mitverantwortung. Zudem werden die gesellschaftsorientiert vermittelten Wissensvorräte durch Erfahrungen der Schüler erweitert, die diese zwar bezüglich gesellschaftlicher Zusammenhänge machen, jedoch ohne direkten Bezug zum sozialistischen System. Die benannten, neu hinzugekommenen Teilaspekte wie auch die Abwandlungen der in den Jahren 1958 und 1959 durchdeklinierten gesellschaftsorientierten Zuschreibungen sind jedoch insgesamt nicht konsequent präsent in den Wissensvorräten der dritten zeitschrifteninternen Periode. Stattdessen tauchen sie verschiednen häufig hinsichtlich der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler wie der jahrgangsstufen-, schulklassen- und individualfallbezogenen Schülergruppe auf. Sie lassen sich nicht zu einer neuen einheitlichen Perspektive auf die gesellschaftsorientierte Rolle der Kinder zusammenfügen und deuten verschiedene Möglichkeiten der thematischen Neuorientierung nur an.

Die *vierte zeitschrifteninterne Periode von 1962 bis 1964* zeichnet sich wieder durch eine höhere Konstanz innerhalb der vermittelten Wissensvorräte aus, die die Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende darstellen. Dies betrifft sowohl die thematische Ausrichtung der Zuschreibungen als auch das Verhältnis zur Perspektive auf die Kinder als schulleistungsbezogenen Lernende. So knüpfen die gesellschaftsorientierten Inhalte der vierten zeitschrifteninternen Periode an Teilaspekte aus den Jahren 1960 und 1961 an und bauen diese weiter aus. Dabei implizieren jedoch bereits die Attribuierungen, die die Gesamtgruppe der Unterstufenschüler betreffen, hinsichtlich der vermittelten Zielvorgaben eine andere Darstellung der Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende als in den Jahren 1958 und 1959. Es geht im Zuge einer Weiterführung inhaltlicher Neuerungen aus der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode, die diese Perspektive bereits fast ausschließlich im Unterrichtsgeschehen verankert haben, nun v.a. um den unterrichtsinternen Kenntnisgewinn der Schüler und darauf aufbauend um ihre Meinungsbildung im Sinne entstehender Parteilichkeit für den Staat und gegen die politischen Feinde. Damit in Verbindung stehend werden innerhalb der Zuschreibungen auch die konkreten gesellschaftlich-nützlichen Einsätze der Schüler in der Gesellschaft ersetzt durch die Idealvorgabe der Entstehung einer prinzipiellen Einsatzbereitschaft im Sinne eines entsprechenden gesellschaftsbezogenen wie kollektiven Engagements der Kinder. Auch die Gruppen, die Schüler einzelner Jahrgangsstufen, Schulklassen und Individualfälle umfassen, bestätigen diese Orientierung der Idealattribuierungen, die die Gesamtgruppe der Unter-

stufenschüler vorgibt, jedoch im Fall der jahrgangsstufenbezogenen Schülergruppe v.a. hinsichtlich der Erstklässler. Des Weiteren werden die schulklassen- und individualfall-orientierten Idealzuschreibungen durch ergänzte, als real vermittelte Wissensvorräte erweitert. In der Folge gewinnt diese Form der Schülerdarstellung – ähnlich der zweiten zeitschrifteninternen Periode – insbesondere durch die drei Vergleichsgruppen wieder an Konkretheit und Plastizität. Aus den angedeuteten Trends der Jahre 1960 und 1961 entsteht durch die benannten Neuerungen wieder eine konkret umrissene Perspektive auf die Rolle der Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende, die jedoch deutlich von den Tendenzen innerhalb der zweiten zeitschrifteninternen Periode abweicht. Zudem ist das Verhältnis zwischen schulleistungs- und gesellschaftsorientierten Zuschreibungen v.a. im Vergleich zu dem der Jahre 1958 und 1959 neuartig. So fußt die Rolle der Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende nun auf schulleistungsbezogenen Ausgangsbedingungen der Kinder und knüpft an diese an. Damit orientiert sich das gesellschaftsorientierte Rollenideal wesentlich stärker an den als real vermittelten kindlichen Ausgangslagen, anstatt diese wie in der zweiten zeitschrifteninternen Periode an die Idealattributionen anzupassen.

Zusammenfassend betrachtet erfährt die Perspektive auf die Schüler als gesellschaftsbezogen Agierende einen deutlichen diachronen Wandel über die vier zeitschrifteninternen Perioden hinweg. Von einer innerhalb der Idealzuschreibungen leicht angedeuteten Zusammenstellung gesellschaftsorientierter Zielvorgaben in der ersten zeitschrifteninternen Periode verändern sich die entsprechenden Wissensvorräte abrupt hin zu gehäuft vermittelten Idealangaben. Sie sind durch immer wiederkehrende, an sozialistischen Zielvorgaben orientierte, zentrale Konstellationen gekennzeichnet und treten in der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler wie in der jahrgangsstufen-, einzelklassen- und individualfallbezogenen Schülergruppe konsequent in Form von idealen wie realen Zuschreibungen auf. Dadurch konkretisieren sie maßgeblich die für die zweite zeitschrifteninterne Periode typische konsequente Orientierung am sozialistischen Staatsbürger mit seinem dialektisch-materialistischen Weltbild, seiner sozialistischen Moral und seiner gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeit. Im Rahmen der dritten zeitschrifteninternen Periode verliert diese massive Forcierung der gesellschaftsorientierten Rolle innerhalb der vermittelten Wissensvorräte wesentlich an Bedeutung. Sie wandelt sich zu einer vagen Vorstellung von Schülern, die mehr im konkreten unterrichtlichen Kontext und kaum noch durch direktes Engagement in der Gesellschaft aktiv sind, jedoch stattdessen v.a. hinsichtlich ihrer Meinungsbildung und Einstellung bestimmte Ideale erfüllen. Die in Verbindung mit dieser neuen Grundorientierung anklingenden inhaltlichen Teilaspekte sind dabei aber so divergent, dass sich innerhalb der gesellschaftsorientierten Rolle der Schüler im dritten Zeitabschnitt kein eindeutiges Bild ergibt. Anders verhält sich dies in der vierten zeitschrifteninternen Periode, welche partiell die Wissensvorräte der Jahre 1960 und 1961 vertieft sowie weiter ausbaut und die Perspektive auf die Unterstufenschüler als gesellschaftsorientiert Agierende wieder konkretisiert. Dies geschieht auf Basis der direkten Anbindung dieser Rolle an die schulleistungsbezogene Perspektive. Im Zentrum stehen nun in der Verbindung mit als real vermittelten Lern- und Denkprozessen der Kinder v.a. die idealen Zielvorgaben der Erreichung einer entsprechenden Parteilichkeit und Überzeugungsbildung. Sie sollen für die Schüler wichtige Schritte auf dem Weg hin zu einem im Kollektiv einsetzbaren sozialistischen Staatsbürger darstellen.

### *C. Unterstufenschüler als aktiv Spielende*

Die letzte Rollendarstellung, die jedoch lediglich in der ersten zeitschrifteninternen Periode ernsthaft präsent ist und in der dritten nochmals kurz anklingt, ist die der Schüler als aktiv Spielende.

Diese in der *ersten zeitschrifteninternen Periode von 1954 bis 1957* konsequent berücksichtigte Perspektive stellt die Kinder innerhalb der Gesamtgruppe der Unterstufenschüler als außerunterrichtlich in ihrem Heimatort Spielende dar, die bestimmte Bedürfnisse und Wünsche haben. In der jahrgangsstufen-, schulklassen- wie individuellfallbezogenen Gruppe taucht die Rolle jedoch v.a. innerhalb der Attribuierungen auf, die Schüler der ersten Jahrgangsstufe betreffen. So beschreiten die Erstklässler ausgehend von ihrer spielorientierten Veranlagung den Weg der Schülerwerdung und lernen damit verbunden auch gesellschaftsorientierte Ideale kennen. Mit dieser Auslegung der Perspektive auf die Kinder als aktiv Spielende inklusive der jahrgangsstufenbezogenen Beschränkung ordnet sich die Rolle den Wissensvorräten zu den anderen Perspektiven unter bzw. richtet die Schüler mit ihren realen Ausgangsbedingungen an diesen aus.

Ergänzend erwähnt werden sollen hinsichtlich der Perspektive auf die Schüler als aktiv Spielende noch die wenigen Attribuierungen, die die geäußerten Ferienwünsche einzelner Kinder in der *dritten zeitschrifteninternen Periode von 1960 bis 1961* betreffen. Diese bewegen sich jenseits schulleistungsbezogener oder gesellschaftsorientierter Konformität, finden jedoch nur innerhalb der Schülergruppe der Individualfälle überhaupt Erwähnung.

### **2.1.5.3 Wandel der dominierenden „langue“ im Überblick**

In bilanzierender Rückschau sollen hier unter Vernachlässigung von Details nochmals die zentralen Charakteristika der einzelnen zeitschrifteninternen Perioden aufgeführt werden, um auf dieser Basis die Frage nach der Existenz einer periodenspezifisch dominierenden „langue“ und ihren Wandlungsprozessen in Entsprechung zu den methodologischen Grundlagen des Projektes zu klären (s. Kap. 1.2.2).

Die erste zeitschrifteninterne Periode von 1954 bis 1957 beinhaltet innerhalb der vermittelten Wissensvorräte eine eindeutig dominierende, den einzelnen Zuschreibungen bzw. „paroles“ der Zeitschriftenartikel zugrunde liegende „langue“. Diese beschreibt die Unterstufenschüler konsequent als individuell differente Unterrichtsteilnehmer, die trotz ihrer alterstypischen, partiellen Lernbeeinträchtigungen erfolgreich unterrichtliche Leistungsanforderungen meistern. Da neben dieser Dominanz der schulleistungsorientierten Realzuschreibungen schulleistungs- wie gesellschaftsbezogene Ideale in dieser zeitschrifteninternen Periode kaum von Relevanz sind und sich auch die Idee der Kinder als Spielende an der schulleistungsbezogenen Rolle orientiert, kann die zentrale „langue“ zusammenfassend mit der Figur der *Unterstufenschüler als lernfähige und -bereite Unterrichtsteilnehmer* umschrieben werden.

Zentraler Ansatzpunkt der die zweite zeitschrifteninterne Periode von 1958 bis 1959 dominierenden „langue“ sind im Vergleich zur vorangegangenen Phase ein starker Wandel und eine inhaltliche Verkürzung innerhalb der Realattribuierungen, die die Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende betreffen. Gleichzeitig zeigen sich ein starker Anstieg und eine einheitliche Ausrichtung gesellschaftsorientierter Ideale. Durch inhaltliche Veränderungsprozesse werden die realen, nun primär mangelbelasteten Lernausgangslagen der Schüler in der zweiten zeitschrifteninternen Periode zum perfekten

Ausgangspunkt für Begründungszusammenhänge, die die Notwendigkeit der Erreichung der weitgehend neu hinzugekommenen sozialistischen Ideale aus schulleistungsbezogener Perspektive legitimieren. So führt die geforderte Verbindung des Unterrichts mit der Praxis nicht nur automatisch zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten, sondern baut zusätzlich die defizitären Lernleistungen der Schüler ab. Dass die sozialistischen Ideale von den Kindern leicht erreichbar sind, belegen hinsichtlich der gesellschaftsbezogenen Realattribuierungen zudem aufgeführte Einzelbeispiele von Schülern, die sozialismuskonform denken, fühlen oder handeln. So beschreibt die zentrale „langue“ in den Jahren 1958 und 1959 nun ein einheitliches Bild innerhalb der vermittelten Wissensvorräte. Dieses zeichnet sich durch eine Dominanz der gesellschaftsorientierten sozialistischen Ideale in Kombination mit stark verkürzt auftretenden schulleistungsbezogenen realen Zuschreibungen aus und lässt sich kurz mit der Figur der *Unterstufenschüler als sozialistische Bürger* umschreiben. Dieses Ideal wird durch weitere Ausdifferenzierungen wie auch reale Ergänzungen detailliert und in großer Einheitlichkeit über alle Schülergruppen hinweg propagiert.

Das Professionswissen der dritten zeitschrifteninternen Periode von 1960 bis 1961 ist im Unterschied zu den Vorgängerperioden nicht durch die Fortführung der bislang klaren „langue“ mit eindeutigen Dominanzverhältnissen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen gekennzeichnet. Stattdessen treten weitgehend gleichgewichtig und gleichzeitig sowohl Attribuierungen zur Rolle der schulleistungsbezogenen Lernenden wie der gesellschaftsorientiert Agierenden auf. Dabei weisen die entsprechenden Zuschreibungen bei beiden Rollen neue sowie in Abhängigkeit von den verschiedenen Schülergruppen variierende und zugleich inhaltlich divergierende Tendenzen auf. Das manifestiert sich in einer amorphen und unvollständigen Vermengung, in der sich zugleich eine gegenseitige Annäherung beider Perspektiven andeutet, ohne allerdings ein scharfes Profil zu gewinnen. Diese Annäherung belegen zum einen die gesellschaftsorientierten Real- und Idealzuschreibungen, die sich nun auf den unterrichtsinternen Kontext und damit das Geschehen im Klassenzimmer beschränken. Zum anderen wird die Rolle der Schüler als schulleistungsorientierter Lernende nicht mehr unabhängig von gesellschaftlichen Einflüssen auf kindliche Lernleistungen charakterisiert. Sofern für die Jahre 1960 und 1961 trotz der auftretenden Inkonsistenzen überhaupt in Ansätzen eine „langue“ existiert, zeichnet sich diese im Sinne des begonnenen Annäherungsprozesses zwischen schulleistungs- und gesellschaftsorientierter Perspektive v.a. durch das Fehlen klarer Dominanz- und Abgrenzungsverhältnisse aus. Daher ist die nur andeutungsweise erkennbare „langue“ auch keiner der beiden Schülerrollen eindeutig zurechenbar, sondern bewegt sich im Schnittfeld zwischen ihnen. Grob charakterisierbar sind diese Tendenzen mit Hilfe der Figur der *Unterstufenschüler als sozialistisch orientierte Unterrichtsteilnehmer*, ohne dass ihr Profil dabei scharfe Konturen aufweist.

In Differenz zum vorangegangenen Zeitabschnitt herrscht innerhalb der vermittelten Wissensvorräte zur vierten zeitschrifteninternen Periode von 1962 bis 1964 wieder eine klar identifizierbare „langue“ vor. Sie ist jedoch in Weiterführung und Verstärkung der Tendenzen aus den Jahren 1960 und 1961 zwischen den beiden Perspektiven auf die Unterstufenschüler als schulleistungs- und gesellschaftsorientiert Agierende verortbar und bringt diese ohne auftretende Dominanzen in ein symbiotisches Verhältnis zueinander. Mit dem Grundtenor, dass schulischer Lernerfolg die Grundlage für den späteren Einsatz der Schüler in der sozialistischen Gesellschaft ist, stellen die schulleistungsbezo-



genen Realattribuierungen – welche v.a. interne wie externe Einflussfaktoren auf kindliche Lernprozesse detailliert beleuchten – den Ausgangspunkt dieser Symbiose dar. Relevante Einflussfaktoren sind hierbei lernpsychologische Besonderheiten der Kinder, die fachwissenschaftlich vertieft und detailliert erläutert werden, wie auch die external nötige Kontrolle schulischer Leistungen durch die sozialistische Gesellschaft. Auch intrapersonale Differenzen spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Von den realen Lernausgangslagen ausgehend werden schulleistungsbezogene, auf den Erwerb der Grundfertigkeiten konzentrierte sowie gesellschaftsorientierte Zielvorgaben direkt abgeleitet. In Differenz zur zweiten zeitschrifteninternen Periode entsteht diese direkte Anschlussfähigkeit der Ideale an die realen kindlichen Voraussetzungen folglich nicht mehr durch eine einseitige Betrachtung der Lernausgangslagen als Wegbereiter für die Erreichung der gesteckten Ideale. Mit Blick auf die gesellschaftsorientierten Ideale führt v.a. die mit den anderen Entwicklungen in diesem Zeitabschnitt verbundene Pädagogisierung gesellschaftlicher Ansprüche und ihre Transferierung in den unterrichtlichen Raum zum inhaltlichen Wandel der entsprechenden Zielvorgaben. Anstatt primär durch Arbeitseinsätze beim sozialistischen Aufbau zu helfen, sollen die Schüler nun neben guten Schulleistungen eine sozialistische Parteilichkeit und kollektive Einsatzbereitschaft als Basis für ein späteres erfolgreiches Auftreten als sozialistische Bürger entwickeln. Demnach dominiert in der vierten zeitschrifteninternen Periode eine „langue“, die im Vergleich zu den Jahren 1960 und 1961 eine inhaltliche Verschiebung und zeitliche Verlagerung bestehender Zielvorgaben unter Einschluss schulischer Bildungsansprüche markiert. Während vormals die „langue“ die Unterstufenschüler als sozialistische Bürger darstellt, lässt sie sich in den Jahren 1962 bis 1964 kurz mit der Figur der *Unterstufenschüler als zukünftige, sozialistische Bürger* umschreiben, die allseitig gebildet wie auch vom Sozialismus gänzlich überzeugt sind.<sup>144</sup>

---

<sup>144</sup> In Teilen können die Erkenntnisse über die zeitschriftenintern vermittelten Wissensvorräte über Unterstufenschüler aus dem Kapitel 2.1.5 auch in einem Artikel in der Zeitschrift für Grundschulforschung nachgelesen werden (vgl. Vogt & Götz 2014). Hier fand eine Vorveröffentlichung von Teilergebnissen aus der vorliegenden Untersuchung statt.

## 2.2 Kontextualisierung der zeitschrifteninternen Wissensvorräte über Unterstufenschüler

Die zeithistorische Kontextualisierung der aus der Zeitschrift „Die Unterstufe“ gewonnenen Wissensvorräte über Unterstufenschüler basiert auf einer Dokumentauswahl, die nicht unbedingt die Rückblick zeithistorisch bedeutendsten Ereignisse umfasst. Stattdessen greift sie solche Publikationen und Gegebenheiten auf, die in der Zeitschrift selbst gehäuft auftreten bzw. im Konkreteren pro Zeitschriftenjahrgang mindestens in zwei unterschiedlichen Zeitschriftenartikeln unter den analysierten benannt werden (s. Kap. 1.2.3.2.3). Grund für die Entscheidung gegen eine Fokussierung auf zeitgeschichtliche Dokumente, die in der historisch ausgerichteten Fachliteratur konsensual als allgemein bedeutsam deklariert werden, war die Problematik, dass diese Quellen im Regelfall nicht die für den Vergleich mit den Erkenntnissen aus der Zeitschrift relevanten Wissensvorräte über (Unterstufen-)Schüler enthalten.<sup>145</sup> Dass dies bei Veröffentlichungen, die in den Zeitschriftenartikeln selber benannt wurden, dahingegen zumeist der Fall ist, wurde im Vorfeld der eigentlichen Kontextanalyse punktuell überprüft.<sup>146</sup>

Für die nach dem festgesetzten Selektionsmodus ausgewählten Publikationen, welche bei relevanten zeitgeschichtlichen Ereignissen nachträglich erst zugeordnet werden mussten, erfolgte während des Arbeitsprozesses in Orientierung an zwei verschiedenen Ordnungsschemata ihre diachrone sowie auf Kontextebenen bezogene Strukturierung und Kategorisierung. Einerseits wurden die Quellen den zeitschriftenintern festgelegten zeitschrifteninternen Perioden zugeteilt (s. Kap. 1.2.3.2.2), um die angestrebte Synthese aus kontextualen Erkenntnissen und der periodenweise aus der Zeitschrift „Die Unterstufe“ extrahierten „langue“ prinzipiell zu ermöglichen. Entscheidungsleitend für diese Zuteilung war der jeweilige Zeitschriftenjahrgang, in dem die einzelne Kontextreferenz zum ersten Mal in zwei verschiedenen Zeitschriftenartikeln auftritt, nicht das eigentliche Erscheinungsjahr des Werkes oder das Veranstaltungsjahr des Ereignisses.<sup>147</sup> Andererseits wurden die ausgewählten Publikationen pro zeitschrifteninterner Periode in Orientierung an den Herausgebern, dem Titel bzw. der Themenstellung und der lokalen Herkunft der Quelle verschiedenen Kontextebenen zugeordnet (vgl. Landwehr 2008).<sup>148</sup> Überblickend über die vier Zeitabschnitte betrachtet ergaben sich folgende Ebenen, die jedoch nicht alle in jeder zeitschrifteninternen Periode präsent sind:

<sup>145</sup> Ein Beispiel für ein solches zeitgeschichtlich hochbedeutsames, jedoch für einen Abgleich kontextualer Ereignisse mit Wissensvorräten über Unterstufenschüler aus der Zeitschrift vollkommen ungeeignetes Ereignis ist der Bau der Berliner Mauer am 13.08.1961 (vgl. u.a. Badstübner & Autorenkollektiv 1974).

<sup>146</sup> In der Auswertung der selektierten Kontextquellen traten in der Folge nur noch sehr wenige Quellen auf, die zwar in einem Zeitschriftenjahrgang in den ausgewählten Artikeln doppelt benannt wurden, jedoch trotzdem in der konkreten Analyse nicht berücksichtigt werden konnten. Die entsprechenden Referenzen inklusive der Gründe für ihr Ausscheiden finden sich im Anhang unter 4.2.2.2.

<sup>147</sup> Sofern diese beiden Jahre große Diskrepanzen zueinander aufweisen, wurde dies bei der Kontextauswertung gesondert erwähnt und berücksichtigt.

<sup>148</sup> V.a. aufgrund der häufigen Nähe zwischen Politik und Pädagogik konnten insbesondere die Zuordnungen zur (bildungs-)politischen und (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene nicht immer auf der Basis einer komplett eindeutig feststellbaren Trennschärfe getroffen werden (vgl. u.a. Cloer & Wernstedt 1994).

- (Bildungs-)politische Tendenzen in der DDR oder der Sowjetunion<sup>149</sup>
- (Schul-)pädagogisch-didaktische Tendenzen in der DDR, der Sowjetunion oder der BRD
- (Entwicklungs-)psychologische Tendenzen in der Sowjetunion

Zu diesen Kontextebenen kamen in der zweiten, dritten und vierten zeitschrifteninternen Periode wiederholte zeitschrifteninterne Benennungen hinzu. Sie umfassen solche Kontextreferenzen, die bereits in einem oder in mehreren vorangegangenen Zeitabschnitt(en) Teile des periodenspezifisch festgelegten Quellenkorpus waren und folglich in der entsprechenden Kontextebene mehrerer Zeitabschnitte mit ausgewertet wurden. Im Dokumentenüberblick zu Beginn des entsprechenden Kapitels sind diese periodenspezifisch wiederholten Benennungen separat aufgeführt (s. jeweils Beginn des Kap. 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3, 2.2.4). Das für die Darstellung der Auswertungsergebnisse konzipierte Kurzbelegsystem versucht die Zugehörigkeit der ausgewählten Kontextquellen zu bestimmten Kontextebenen sowie Zeitabschnitten durch den gewählten Modus der Literaturbelegung widerzuspiegeln.<sup>150</sup> Eine Übersicht aller ausgewählten Kontextdokumente mit dazugehörigen Kurzbelegen findet sich im Quellenverzeichnis zum zeitgeschichtlichen Kontext (s. 4.1.2). Analysiert wurden in den Kontextdokumenten sowohl Wissensvorräte über Unterstufenschüler als auch solche über Schüler im Allgemeinen, da letztere die Unterstufenschüler als Teilgruppe mit enthalten. Die entsprechende Datenauswertung erfolgte immer zuerst hinsichtlich der realen Zuschreibungen und im Anschluss daran mit Blick auf Idealattributionen, jedoch ohne den erneuten Einsatz des Kategoriensystems zweiter Ordnung (s. Kap. 1.2.3.2.1). Für diese Vorgehensweise sprach die den kontextualen Erkenntnissen aufgrund des Interessenfokus der Untersuchung insgesamt zukommende Rolle, die eine erneute Extraktion der kontextualen „langue“ bzw. kontextualer „langues“ und damit eine Analyse im Detail nicht nötig machte. So sollten die im Kontext aufgefundenen Wissensvorräte in Orientierung an der methodologischen Projektgrundlage lediglich die im Kontext auf verschiedenen Ebenen sowie zwischen ihnen auffindbaren Tendenzen, Varianzen oder Gleichförmigkeiten offenlegen, um diese letzten Endes mit der in der Zeitschrift im diachronen Wandel aufgedeckten dominierenden „langue“ abgleichen zu können (s. Kap. 1.2.3.2.3).

Mit Blick auf die Strukturierung der nun folgenden Darstellung der kontextualen Erkenntnisse erfolgt pro zeitschrifteninterner Periode jeweils einleitend eine überblickende Einführung in die für den Zeitabschnitt relevanten Publikationen und Ereignisse. Danach werden für jede Kontextebene einzeln die untersuchungsrelevanten Wissensvorräte über (Unterstufen-)Schüler aufgeführt. Dies erfolgt in ausführlicher und detaillierter Form in

<sup>149</sup> Sofern Quellen aus der Sowjetunion stammen, handelt es sich in allen Fällen um die ins Deutsche übersetzten Versionen oder um deutschsprachige Ereignisberichte über sowjetische Veranstaltungen.

<sup>150</sup> So geben die Kurzbelege mit der ersten Jahreszahl den Zeitschriftenjahrgang der ersten Mehrfachbenennung wieder. Darauf folgt die Abkürzung für die thematische Ebene, der das Dokument zugeordnet wurde. Im Anschluss steht die lokale Verortung des Dokuments und als letztes eine Zahl, die die Dokumente mit identischem Erstbenennungsjahr, thematischem Fokus und Erscheinungsort durchnummerieren. Dabei weisen die Kleinbuchstaben hinter den Zahlen darauf hin, dass sich die entsprechenden Publikationen auf dasselbe Ereignis beziehen. So bedeutet der Kurzbeleg „1954\_pol\_DDR\_1“, dass das Dokument 1954 zum ersten Mal in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ mehrfach genannt wurde, zur (bildungs-)politischen Kontextebene gehört und in der DDR erschienen ist. Im Quellenverzeichnis zum zeitgeschichtlichen Kontext (s. 4.1.2) finden sich die entsprechenden ausführlichen Literaturangaben zu den im Text auftretenden Kurzbelegen.

den Anhängen 4.2.23 bis 4.2.25. Darauf aufbauend finden sich die nach Kontextebenen gegliederten Zusammenfassungen zentraler Erkenntnisse im Haupttext (s. Kap. 2.2.1.2.1, 2.2.2.2.1, 2.2.3.2.1, 2.2.4.2.1). An diese synchrone Kontextauswertung schließt pro Zeitabschnitt jeweils direkt ein Abgleich der Wissensvorräte aus der Zeitschrift „Die Unterstufe“ mit den kontextualen Erkenntnissen an. Er orientiert sich von der Anlage her an den drei in Kap. 2.1.5.2 aus der Zeitschrift gewonnenen Perspektiven auf Schüler als schulleistungsbezogen Lernende, gesellschaftsorientiert Agierende und aktiv Spielende (s. Kap. 2.2.1.2.2, 2.2.2.2.2, 2.2.3.2.2, 2.2.4.2.2). In diesem Schritt kann mit Blick auf die Kontextergebnisse jede der drei Schülerrollen hinsichtlich ihrer Repräsentanz wie inhaltlichen Charakteristik auf den verschiedenen Kontextebenen im Überblick dargestellt werden. Erst daran anknüpfend erfolgt jeweils ein Abgleich mit den für die Zeitschrift im Kapitel 2.1.5.2 herausgearbeiteten Determinanten der drei Schülerrollen (s. Kap. 2.2.1.2.2, 2.2.2.2.2, 2.2.3.2.2, 2.2.4.2.2). An diese nach den vier Zeitabschnitten unterteilten synchronen Auswertungs- und Interpretationsschritte schließt die diachrone Betrachtung der festgestellten Parallelen und Diskrepanzen zwischen Zeitschrifteninhalten und Kontextquellen an (s. Kap. 2.2.5). Sie fokussiert zuerst im Überblick die sich im diachronen Verlauf wandelnden Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Kontextebenen und den Zeitschrifteninhalten (s. Kap. 2.2.5.1). Hieraus werden im darauffolgenden Kapitel 2.2.5.2 zentrale Determinanten hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Kontext und der aus der Zeitschrift gewonnenen „langue“ abgeleitet. Mit diesem Vorgehen beantwortet das gesamte Kapitel 2.2, in dem die Kontextualisierung der Erkenntnisse aus der Korpusanalyse im Mittelpunkt steht, letztlich die dritte Teilforschungsfrage:

3. Inwiefern steht die dem ausgewählten Analysematerial zugrunde liegende „langue“ mit auf verschiedenen Ebenen identifizierten kontextualen Bedingungen und Ereignissen in einem inhaltlichen Zusammenhang?

Abschließend kann auf diesem Kapitel aufbauend die übergreifende Forschungsfrage der Untersuchung unter Bezugnahme auf die Darstellung der gesammelten Forschungsergebnisse und unter Einbettung in bereits bestehende Forschungsergebnisse nochmals aufgegriffen und final diskutiert werden (s. Kap. 3).

## 2.2.1 Zentrale kontextuale Tendenzen 1954 bis 1957

Im Überblick betrachtet umfassen die auf (bildungs-)politischer Ebene relevanten Dokumente der Jahre 1954 bis 1957 fast ausschließlich entweder grundlegende schulbezogene Gesetzmäßigkeiten oder erschienene Lehrpläne mit den dazugehörigen Durchführungsbestimmungen. Schulgesetze, die in den analysierten Zeitschriftenartikeln häufiger auftreten, sind zuvorderst das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ (vgl. 1955\_pol\_DDR\_1) vom Mai und Juni 1946, das den Grundstein für die demokratische Einheitsschule mit der Grundschule als Grundstufe legte. Hinzu kommt die zeitgeschichtlich ebenso relevante, 1954 im Gesetzesblatt der DDR veröffentlichte „Verordnung der Regierung der DDR zur Verbesserung der Arbeit an allgemeinbildenden Schulen“ (vgl. 1954\_pol\_DDR\_1). Die Verordnung schreibt dem Ministerium für Volksbildung im Wesentlichen die Verantwortung für bestehende Mängel an den Schulen in der DDR zu. Als Reaktion hieraus veröffentlichte das Ministerium noch im selben Jahr die „Anweisung über die Einführung von Regeln für die

Schüler in den Klassen 1 bis 8 der allgemeinbildenden Schulen der Deutschen Demokratischen Republik“ (vgl. 1955\_pol\_DDR\_4), die unter der Kurzbezeichnung „Schülerregeln“ in der Zeitschrift gehäuft erwähnt wird. Darüber hinaus erschien 1954 ein neuer „Lehrplan für die Unterstufe“ (vgl. 1954\_pol\_DDR\_3), der für die ersten vier Schuljahre die „Lehrpläne für Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone“ (vgl. 1954\_pol\_DDR\_2) von 1946 ablöste. Letztere bezogen sich noch dezidiert auf das o.g. „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ (vgl. 1955\_pol\_DDR\_1). Bereits ein Jahr nach der Veröffentlichung dieses neuen Unterstufenlehrplans verkündete das Ministerium für Volksbildung in der „Anweisung zur Einführung des Faches Heimatkunde“ (vgl. 1955\_pol\_DDR\_3) vom 30. Juni 1955 ergänzend eine verstärkte Fokussierung auf die patriotische Erziehung als Mittelpunkt der Bildungs- und Erziehungsarbeit. Nicht nur als Folge aus dieser Maßnahme wurden Direktiven und Anweisungen zum Umgang mit den aktuell gültigen Lehrplänen nötig. So erschien in den „Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung“ mit teilweise speziellem Bezug auf die Unterstufe die „Direktive zur Arbeit mit dem Lehrplan für die Unterstufe im Schuljahr 1955/56“ (1955\_pol\_DDR\_2). Ohne diesen Fokus kamen die „Direktive für den Unterricht in der Grundschule ab 1. September“ (vgl. 1956\_pol\_DDR\_2) wie zudem zwei Durchführungsanweisungen für die Schuljahre 1955/56 und 1956/57 hinzu (vgl. 1956\_pol\_DDR\_1; 1956\_pol\_DDR\_3).

Im (schul-)pädagogisch-didaktischen Bereich waren die erste und die zweite Ostertagung der deutschen Pädagogen in Eisenach von 1954 und 1955 als Einflussfaktoren auf die Zeitschriftenartikel in den Jahren 1954 bis 1957 von besonderer Bedeutung. Auf diesen gesamtdeutschen Tagungen berieten sich mehrere hundert Pädagogen aus der DDR v.a. mit solchen aus Westdeutschland – jedoch unter zusätzlicher Anwesenheit einiger französischer, englischer und sowjetischer Pädagogen – über aktuelle schulpolitische und didaktisch-methodische Problemlagen. Auch wissenschaftliche wie politische Akteure aus der DDR nahmen an diesen Tagungen teil (vgl. 1955\_päd\_DDR\_1a; 1955\_päd\_DDR\_1b; 1955\_päd\_DDR\_1c; 1955\_päd\_DDR\_1d; 1955\_päd\_DDR\_2a; 1955\_päd\_DDR\_2b).<sup>151</sup> Ein weiteres wichtiges Ereignis neben den Ostertagungen war der V. Pädagogische Kongress vom 15. bis 18. Mai 1956. Im Fokus standen hier die Weiterführung der demokratischen Schulreform unter besonderer Berücksichtigung der patriotischen Erziehung und die Schaffung entsprechender Grundlagen für die Schulpraxis sowie für die weiterführende Theorieentwicklung (vgl. 1956\_päd\_DDR\_1).<sup>152</sup> Ebenfalls in der Zeitschrift häufig erwähnt werden in den Jahren 1954 bis 1957 die primär methodisch-didaktischen Werke „Anleitung für den Unterricht in Mehrstufenklassen. Band 1“ (vgl. 1954\_päd\_DDR\_1), „Beiträge zur Methodik des Deutschunterrichts in der Unterstufe“ (vgl. 1954\_päd\_DDR\_2) und „Der Unterricht im erläuternden Lesen. Ein Handbuch für die Unterrichtspraxis“ (vgl. 1957\_päd\_DDR\_3). Hinzu kommen zentrale Werke von und über J. A. Komenský, namentlich die Publikationen „Der fortschrittliche Charakter der

<sup>151</sup> Auf den Ostertagungen zur Sprache gekommene Inhalte wurden v.a. in der „Deutschen Lehrerzeitung“ (vgl. 1955\_päd\_DDR\_1b; 1955\_päd\_DDR\_1c; 1955\_päd\_DDR\_2b) und in der sozialistischen Tageszeitung „Neues Deutschland“ dokumentiert (vgl. 1955\_päd\_DDR\_1a; 1955\_päd\_DDR\_2a). Hinzu kommt als weitere Quelle der Abdruck eines Vortrages von Prof. Dr. Robert Alt über den humanistischen Auftrag der deutschen Pädagogen, den er auf der ersten Ostertagung 1954 gehalten hat (vgl. 1955\_päd\_DDR\_1d).

<sup>152</sup> Die Ergebnisse des V. Pädagogischen Kongresses wurden in einem Kongressband gebündelt, der die Einzelvorträge, Anfangs- und Schlussreferate dokumentiert (vgl. 1955\_päd\_DDR\_1).

Pädagogik Komenskýs“ (vgl. 1957\_päd\_DDR\_1) von Ernst Karsten und die stark gekürzte, im Volkseigenen Verlag Volk und Wissen erschienene Version der „Didactica magna“ mit dem gleichnamigen Titel „Große Unterrichtslehre“ (vgl. 1957\_päd\_DDR\_2). Komenský spielte als bürgerlicher Pädagoge mit fortschrittlichen Ansätzen eine wichtige Rolle in den analysierten Zeitschriftenartikeln, da er u.a. alle Kinder ausnahmslos beschulen und ihnen insbesondere relevante Dinge für ihr weiteres Leben lehren wollte. Zu den aus der DDR stammenden (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen kommt noch das aus dem Russischen übersetzte Werk „Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten“ (vgl. 1955\_päd\_SOWJ\_1) von Jessipow und Gontscharow von 1953 hinzu. Dieses stellte eine pädagogische Referenz aus der Sowjetunion dar, die in übersetzter Form auch in der DDR gehäuft rezipiert wurde.

Auf (entwicklungs-)psychologischer Ebene sind zwei Werke aus dem sowjetischen Kontext von Relevanz. Zum einen das allgemeine Lehrbuch „Psychologie“ von Teplow, das auf der Basis der Lehren Pawlows aus der Perspektive einer dialektisch-materialistischen Auffassung des Psychischen verfasst wurde (vgl. 1956\_psy\_SOWJ\_2). Zum anderen das Werk „Entwicklungspsychologie“ von Nowogrodzki (vgl. 1956\_psy\_SOWJ\_1), das auf der philosophischen Grundlage des dialektischen Materialismus einen Gesamtüberblick über die psychische Entwicklung des Kindes liefert. Damit ergänzt es die Ausführungen von Teplow wie das pädagogische Lehrbuch von Jessipow und Gontscharow (vgl. 1956\_psy\_SOWJ\_2; 1955\_päd\_SOWJ\_1).

### 2.2.1.1 Differenzierung nach Kontextebenen

Die unter Punkt A des Anhanges 4.2.23 auf *(bildungs-)politischer Ebene in der DDR* zusammengetragenen Wissensvorräte über Schüler beschreiben in den realen Zuschreibungen alterstypisch noch lerneingeschränkte wie zudem individuell differente Schüler, deren Entwicklungsstand vom Lehrer berücksichtigt werden muss (vgl. 1954\_pol\_DDR\_1; 1956\_pol\_DDR\_1). Da dies häufig nicht der Fall ist, sind die Kinder vom Unterricht teilweise überfordert. Unterstufenschüler im Speziellen besitzen als eine für sie typische Alterseigentümlichkeit v.a. ihre stark ausgeprägte Heimatliebe (vgl. 1954\_pol\_DDR\_3; 1955\_pol\_DDR\_2; 1955\_pol\_DDR\_3; 1956\_pol\_DDR\_2). Als ideal auf (bildungs-)politischer Ebene vermittelte Wissensvorräte beziehen sich in den Jahren 1954 bis 1957 fortwährend auf zwei verschiedene Themenkomplexe. Sie gestalten sich in Abhängigkeit vom Publikationsdatum der Quellen unterschiedlich aus, bauen im diachronen Verlauf aufeinander auf und behandeln prinzipiell den Bereich der kindlichen Überzeugungen und Einstellungen und den der kindlichen Schulleistungen. So wandeln sich im Rahmen des ersten Themenkomplexes die von den Schülern ab 1946 geforderten Überzeugungen, welche ihre generell humanistische Einstellung mit Bereitschaft zum Dienst für die Gemeinschaft betreffen, einige Jahre später bereits in wesentlich konkretere Vorgaben bezüglich der Ausbildung eines stark patriotischen Charakters. Verbunden sein soll dieser mit kindlichen Aktivitäten, die geprägt sind von Disziplin und dem Ziel, die DDR zu festigen (vgl. 1954\_pol\_DDR\_2; 1955\_pol\_DDR\_1). Hierzu zählen in den ab 1955 erschienenen Dokumenten auch ganz konkret gesellschaftlich-nützliche Aktivitäten, die das sozialistische Eigentum schützen. Ergänzt werden die geforderten Überzeugungen zudem durch die Betonung notwendigerweise tiefer Gefühle für den Staat und ab 1956 durch eine stark ausgeprägte Heimatliebe als Quelle solcher



Gefühle (vgl. 1956\_pol\_DDR\_2). Insbesondere bei den Unterstufenschülern spielt die geforderte Heimatliebe als Ausgangspunkt ihrer idealerweise angestrebten Entwicklung hin zu wahren Patrioten eine große Rolle. Der zweite, an den Schulleistungen orientierte Themenkomplex innerhalb der Idealattributionen manifestiert sich diachron betrachtet zuerst in der allgemeinen Forderung einer den Neigungen entsprechenden Ausbildung für alle Schüler. Ab 1954 soll diese bei den Schülern ein hohes Maß an Kenntnissen sowie sicheren Fertigkeiten und Fähigkeiten gewährleisten (vgl. 1954\_pol\_DDR\_1; 1955\_pol\_DDR\_4). Bereits ein Jahr später bezieht sich dieses geforderte hohe Bildungsniveau im Sinne eines neu hinzukommenden Fokus insbesondere auf die polytechnische Bildung als nun gewichtigen Teil der kindlichen Bildung (vgl. 1956\_pol\_DDR\_1). Im Zusammenhang mit dem diachronen Wandel dieser beiden thematischen Schwerpunktbe-reiche im Rahmen der idealen Zuschreibungen steht die ab 1955 auftretende generelle Forderung nach der Entwicklung sozialistischer Menschen, welche eine hohe Allgemeinbildung erwerben und zu nützlichen Gliedern der Gesellschaft werden sollen (vgl. 1956\_pol\_DDR\_3). Bei einer Betrachtung des Verhältnisses zwischen als real und als ideal vermittelten Wissensvorräten fällt auf, dass diese in den Dokumenten der (bildungs-)politischen Ebene relativ unzusammenhängend nebeneinander stehen. Die einzige Verbindung stellt der Aspekt der kindlichen Heimatliebe dar, der sowohl den Unterstufenschülern bereits zu eigen ist wie parallel als Grundlage für die Entwicklung patriotischer Überzeugungen gefordert wird (vgl. 1955\_pol\_DDR\_2; 1956\_pol\_DDR\_2).

Die in den *(schul-)pädagogisch-didaktischen Dokumenten aus der DDR* auffindbaren Zuschreibungen, welche im Anhang 4.2.23 unter Punkt B deskriptiv zusammengetragen wurden, weisen verschiedene Tendenzen auf. In geringerem Maße beziehen sich die entsprechenden Divergenzen bereits auf die Realattributionen. Sie treten insgesamt eher selten auf und attestieren den Schülern aller Jahrgangsstufen u.a. einen aufgrund schulsystematischer Mängel durchaus noch nicht befriedigenden Lernstand (vgl. 1955\_päd\_DDR\_1a; 1955\_päd\_DDR\_1b; 1955\_päd\_DDR\_1c; 1955\_päd\_DDR\_1d; 1955\_päd\_DDR\_2a; 1955\_päd\_DDR\_2b). Letzterer steht jedoch im Gegensatz zu den generell bei den Schülern vorhandenen Talenten und guten Lernvoraussetzungen, welche aber nur dann im schulischen Kontext zum Tragen kommen, wenn der Unterricht ihre altersspezifischen wie individuellen Eigenheiten berücksichtigt (vgl. 1957\_päd\_DDR\_2). So eignen sich die Schüler aller Jahrgangsstufen wie auch der Unterstufe im Speziellen bei günstigen Unterrichtsbedingungen insbesondere patriotische Überzeugungen an. Bei den Unterstufenschülern ist der Erwerb derartiger Überzeugungen v.a. abhängig vom Abstraktionsgrad der Lerninhalte, der ihre Fassungskraft nicht übersteigen darf (vgl. 1956\_päd\_DDR\_1). Wesentlich divergenter als die realen Attributionen sind die idealen Zielvorgaben. Sie entwickeln sich in den Jahren 1954 bis 1957 sukzessive hin zu einer Etablierung spezifisch sozialistischer Inhalte, welche sich als Weiterführung altergebrachter pädagogischer Traditionen präsentieren und hieraus ihre Legitimation erhalten. So leiten bereits die beiden Ostertagungen ihre generierten Innovationsansätze von der vom bürgerlichen Pädagogen Komenský stammenden Zielvorgabe des selbsttätigen Lernens und Arbeitens ab. Demgemäß sollen die Schüler in der DDR u.a. Einsatzbereitschaft und Tatendrang für das Volk aufweisen und dadurch gleichzeitig ihre Schulleistungen verbessern (vgl. 1955\_päd\_DDR\_1d). Hinzukommend wird von den Kindern gefordert, ihr Engagement für das Volk mit patriotischer Anteilnahme an der Nation zu verknüpfen. Mit noch spezifischerem Bezug auf das neu aufkommende Ideal des sozia-

listischen Menschen deutet der V. Pädagogische Kongress bereits bestehende pädagogische Strömung in Hinblick auf die Bedürfnisse des Staates um. Der Versuch der Rückanbindung neuer Ansätze an bürgerliche Pädagogen wie Komenský bleibt dabei erhalten. So fordert der Kongress die konkrete Entwicklung der Schüler zu Patrioten und verantwortungsbewussten Bürgern, die auf Basis ihrer Heimatliebe für den Fortschritt kämpfen. Gleichzeitig sollen sie auch zu selbstständig denkenden Menschen mit einem überzeugenden Wissensstand und ausgebildeten Fertigkeiten insbesondere im polytechnischen Bereich werden, ohne dass die allgemeine intellektuelle Bildung der Kinder hierbei eine besonders wichtige Rolle spielt (vgl. 1956\_päd\_DDR\_1). Auch die Wissensvorräte über Unterstufenschüler im Speziellen referenzieren prinzipiell auf Komenský und seine Forderung nach selbsttätigem Lernen wie manuellen Tätigkeiten. Sie werden jedoch in der daraus letztlich abgeleiteten Forderung nach polytechnischer Bildung wenig spezifisch aufgegriffen. Auch die polytechnische Bildung konkretisiert sich lediglich in der Benennung weniger Vorläuferfertigkeiten (vgl. 1957\_päd\_DDR\_1; 1957\_päd\_DDR\_2). Eine wichtigere Rolle spielt für die Schüler der Unterstufe hingegen das Ideal ihrer Entwicklung hin zu kämpferischen Patrioten, was als ersten Schritt in diese Richtung v.a. eine ausgeprägte Heimatliebe benötigt (vgl. 1956\_päd\_DDR\_1).

Ein weitgehend konsistentes Bild innerhalb der vermittelten Wissensvorräte über Schüler im Allgemeinen ergibt sich auf der (*schul-)*pädagogisch-didaktischen Ebene in der *Sowjetunion* (s. Punkt C im Anhang 4.2.23). Dies resultiert auch daher, dass diese Ebene in den Jahren 1954 bis 1957 nur durch ein Werk repräsentiert wird. So referenzieren die Real- wie Idealattribuierungen insgesamt auf das Ziel des kommunistischen, allseitig gebildeten und künftig am Aufbau der Gesellschaft teilnehmenden Bürgers. Mit Bezug auf die als real vermittelten Wissensvorräte zeigt sich dies darin, dass die alterstypischen wie individuellen kindlichen Lernausgangslagen fortwährend mit Blick auf ihre Eignung für die Entwicklung in Richtung der Zielvorgabe reflektiert werden. Im Negativen umfassen die Lernausgangslagen u.a. die entwicklungsabhängigen Probleme der Kinder mit abstrakten Lerninhalten und ihre ihnen teilweise hinderlichen individuellen Eigenheiten (vgl. 1955\_päd\_SOWJ\_1). Im Positiven können die Schüler jedoch durchaus abstrakte Inhalte erfassen, wenn sie diese erleben oder durch eigene Aktivitäten erarbeiten. Speziell auf die Unterstufenschüler bezogen kommt im Sinne einer zusätzlich im Positiven nutzbaren Lernausgangslage ihr Spieldrang als alterstypische, eng mit der Arbeit verknüpfte Aktivität zur Sprache (vgl. ebd.). Die als ideal vermittelten Wissensvorräte konkretisieren v.a. die mit dem Gesamtziel des kommunistischen Bürgers verbundenen Teilziele und betreffen hierbei fünf Themengebiete. So sollen die Schüler erstens intellektuell hoch gebildet sein und eine wissenschaftliche Weltanschauung im Sinn des Marxismus-Leninismus erwerben und sich zweitens v.a. polytechnische Kenntnisse aneignen. Hinzu kommt als dritter und am ausführlichsten behandelter Aspekt die Forderung nach Sowjetpatriotismus mit dem dazugehörigen kommunistischen – und damit u.a. disziplinierten und kollektiven – Verhältnis zur gesellschaftsrelevanten Arbeit und zum Lernen. Viertens wird von den Schülern erwartet, dass sie mit den kulturellen Aspekten des sozialistischen Aufbaus vertraut werden und zusätzlich fünftens ihren Körper gesund halten (vgl. 1955\_päd\_SOWJ\_1). Auch die als ideal über die Schüler der ersten vier Jahrgangsstufen im Speziellen vermittelten Wissensvorräte gliedern sich in diese Umschreibung des zukünftigen kommunistischen Menschen ein. Sie transferieren wie konkretisieren – im spezifischen Zuschnitt auf die Unterstufenschüler – ausgewählte inhaltliche Teil-

aspekte dieser allgemeinen Zielvorgabe. Insbesondere die Forderung nach gesellschaftsbezogenen Arbeiten inklusive der dafür nötigen Grundüberzeugungen steht hierbei im Fokus.

Innerhalb der *(entwicklungs-)psychologischen Werke aus der Sowjetunion*, deren Inhalte überblicksartig dem Punkt D des Anhanges 4.2.23 zu entnehmen sind, stehen im Bereich der als real vermittelten Wissensvorräte v.a. Zuschreibungen zu Schülern aller Jahrgangsstufen auch jenseits der Unterstufe im Mittelpunkt. Ausgehend von der Grundannahme, dass mit dem schulischen Lernen wichtige psychische Entwicklungsschritte einsetzen, werden diese unterteilt nach einzelnen Persönlichkeitsbereichen erläutert. Das geschieht in Bezug auf die Realzuschreibungen in ausführlicher wie detaillierter, meist an Entwicklungsphasen orientierter Weise und zudem weitgehend ohne Berücksichtigung des sozialistischen bzw. kommunistischen Kontextes. Einzige diesbezügliche Ausnahme ist die geäußerte These, dass die Schüler per se während ihrer Schulzeit sozialistische Eigenschaften und eine entsprechende Arbeitseinstellung erwerben (vgl. 1956\_psy\_SOWJ\_1). Sofern die realen Wissensvorräte die Unterstufenschüler im Speziellen betreffen, behandeln sie meist ihre aus entwicklungsspezifischen Gründen in den einzelnen Persönlichkeitsbereichen noch vorhandenen Einschränkungen, die dementsprechend nicht als defizitär dargestellt werden (vgl. 1956\_päd\_SOWJ\_2). Individuell different hinsichtlich der Lernvoraussetzungen der Schüler sind die Zuschreibungen nur sehr selten und betrachten in den wenigen Ausnahmefällen verschiedene negative Eigenschaften der Kinder, die sich auf ihr Lernen auswirken (vgl. 1956\_psy\_SOWJ\_1). Die als ideal vermittelten Wissensvorräte knüpfen größtenteils direkt an die realen Zuschreibungen an. Sie stellen überwiegend Entwicklungsziele dar, die am Ende der Schulzeit in den einzelnen Persönlichkeitsbereichen etappenweise von den Schülern erreicht werden sollen. Hierzu zählen am Rande auch Voraussetzungen, die für das Kollektivleben in der sozialistischen bzw. kommunistischen Gesellschaft notwendig sind (vgl. 1956\_päd\_SOWJ\_1). Eine intensive Auseinandersetzung mit dem idealen Sowjetmenschen als übergreifendem Entwicklungsziel erfolgt im Werk „Psychologie“ von Teplow in einem separaten Buchkapitel. Hier sollen sich die Kinder an diesem Ideal orientiert v.a. Sowjetpatriotismus und sozialistischen Humanismus aneignen, was sich u.a. in einem entsprechend engagierten wie mutigen Einsatz für gesellschaftliche Belange mit den dazugehörigen kollektiven Grundeinstellungen äußert (vgl. ebd.).

## 2.2.1.2 Synchroner Vergleich

### 2.2.1.2.1 Kontextuale Tendenzen im Überblick

Sowohl hinsichtlich der als real vermittelten Wissensvorräte über (Unterstufen-)Schüler als auch mit Bezug auf die Idealzuschreibungen weisen die unterschiedlichen Kontextebenen, die in den Jahren 1954 bis 1957 in der DDR die (bildungs-)politische und die (schul-)pädagogisch-didaktische sowie in der Sowjetunion die (schul-)pädagogisch-didaktische und die (entwicklungs-)psychologische umfassen, im Kern durchaus Parallelen auf. Sie zeigen jedoch neben einem gemeinsamen inhaltlichen Grundkanon auch klare Varianzen. Dabei stehen Letztere prinzipiell in keinem Widerspruch zueinander, sondern stellen verschiedenartige Ergänzungen dar.

Die als real vermittelten Wissensvorräte gehen auf allen Kontextebenen in weitestgehend einheitlicher Manier v.a. von Schülern mit alterstypischen Eigenheiten bzw. hinsichtlich

der Unterstufenschüler von altersabhängig noch vorhandenen und zu berücksichtigenden Lerneinschränkungen aus. Zudem erwähnen sie zumeist ihre interindividuellen Differenzen. Auf (bildungs-)politischer und (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene in der DDR findet eine direkte Verknüpfung dieser entwicklungsgemäßen Lernausgangslagen der Schüler aller Jahrgangsstufen mit ihrem schulischen Versagen statt. Dieses wird auf eine unzureichende Anpassung der Unterrichtsgestaltung an die kindlichen Lernvoraussetzungen zurückgeführt. Demgegenüber stehen die trotz der schlechten unterrichtlichen Performanz prinzipiell positiven Lernausgangslagen der Schüler, die insbesondere die (schul-)pädagogisch-didaktische Ebene in der DDR hervorhebt. Sie attestiert den Kindern daran anknüpfend v.a. das Potenzial zur Entwicklung patriotischer Überzeugungen. Im Transfer benennen zudem die (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Quellen im positiven Sinne die speziell bei den Unterstufenschülern vorhandene Heimatliebe als gute Lernvoraussetzung. Im Sinne des über die Kontextebenen hinweg geteilten Grundtenors geht auch die (schul-)pädagogisch-didaktische Ebene in der Sowjetunion von alterstypischen wie individuellen Eigenheiten der Schüler aus. Diese werden jedoch gleich in enger Verknüpfung mit dem idealerweise angestrebten Ziel der Entwicklung kommunistischer Bürger (s.u.) betrachtet und vor diesem Hintergrund fortwährend als positiv oder negativ bewertet. So können insbesondere die Schüler der unteren Jahrgangsstufen im Negativen u.a. abstrakte Inhalte noch nicht erfassen und weisen hinderliche individuelle Neigungen auf. Im Positiven zeigen sie dahingegen jedoch die Fähigkeit – durch eigene Aktivitäten wie dem Spiel –, Inhalte durchaus effektiv zu erfassen. Ohne eine derartige Ausrichtung auf ein Entwicklungsziel wie auch weitgehend ohne die Berücksichtigung individueller Eigenheiten oder eine Einteilung in positive und negative Lernvoraussetzungen stellen die (entwicklungs-)psychologischen, sowjetischen Werke wertneutral die altersspezifischen Eigenheiten der Schüler aller Jahrgangsstufen dar. Die entsprechenden Ausführungen sind detailliert, nach einzelnen Persönlichkeitsbereichen unterteilt und orientieren sich jeweils an der Abfolge der Entwicklungsphasen.

Hinsichtlich der als ideal vermittelten Wissensvorräte steht auf allen Ebenen die Zielvorgabe des sozialistischen bzw. kommunistischen Menschen im Mittelpunkt. Ebenenspezifisch wird sie jedoch jeweils etwas anders geschildert. Sie differiert inhaltlich v.a. nach lokaler Provenienz der Quellen. Mit Bezug auf die der DDR entstammenden Kontextebenen herrscht relativ einheitlicher Manier für die Schüler aller Jahrgangsstufen das Ideal des zu entwickelnden sozialistischen Menschen vor, das sich bis zum Jahr 1957 etabliert. Dies erfolgt jedoch auf der (bildungs-)politischen wie auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene über unterschiedliche Zwischenschritte. Allgemein charakteristisch für die angestrebte Idee vom sozialistischen Menschen ist, dass er sich auf der Basis patriotischer Überzeugungen durch gesellschaftlich-nützliche Arbeiten für die Belange des Volkes einsetzt. Diese Überzeugungen werden speziell in Bezug auf die Unterstufenschüler häufig mit einer grundlegend notwendigen Heimatliebe verknüpft. Zudem soll der sozialistische Mensch idealerweise ein durchaus hohes Allgemeinbildungsniveau aufweisen, das sich jedoch zumeist v.a. auf die polytechnische Bildung bezieht und gemäß den (schul-) pädagogisch-didaktischen Vorgaben nicht übermäßig von Intellektualität geprägt ist. Auf (bildungs-)politischer Ebene etabliert sich dieses allgemeine Ziel über die Zwischenstufe des idealerweise humanistisch geformten Bürgers mit der Bereitschaft zum Dienst in der Gesellschaft. Kennzeichnend für die (schul-)pädagogisch-didaktischen Werke ist hingegen, dass sie v.a. kontinuierlich auf die bürgerlichen Pädagogen referen-

zieren. Hieraus leiten sie – erneut über Zwischenschritte – letztlich das Ideal des sozialistischen Menschen ab und legitimieren es damit gleichzeitig. Angeknüpft wird dabei häufig an Komenský mit seinem Ansatz des selbsttätigen Lernens und Arbeitens, welches zur Steigerung des Tatendrangs der Schüler für die Belange des Volkes sowie zur Verbesserung ihrer Schulleistungen führen soll. Ebenso wie die Referenzen aus der DDR fokussieren die sowjetischen Quellen auf beiden Kontextebenen als ideales Pendant zum sozialistischen den kommunistischen Bürger, jedoch auf zwei sowohl von den DDR-stämmigen Werken differierende als auch untereinander vollkommen unterschiedliche Art und Weisen. So wird auf (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene für die Schüler im Allgemeinen wie für die Schüler der ersten vier Jahrgangsstufen im Speziellen – und zudem in enger Anbindung an ihre realen Lernaussgangslagen (s.o.) – durchaus der Sowjetpatriotismus mit einer entsprechenden Einsatzbereitschaft für das sowjetische Volk als wichtigste Komponente des kommunistischen Bürgers hervorgehoben. Daneben spielen jedoch auch mit einem breitgefächerten Grundverständnis die Aspekte der hohen intellektuellen Bildung, der wissenschaftlichen, marxistisch-leninistischen Weltanschauung, der kulturellen Kenntnisse und der körperlichen Gesunderhaltung eine wichtige Rolle. Im Vergleich dazu findet sich auf (entwicklungs-)psychologischer Ebene hinsichtlich der Schüler aller Jahrgangsstufen nur eine ziemlich eindimensionale Abhandlung über das allgemeingültige Entwicklungsziel des kommunistischen Bürgers. Sie betont lediglich den Aspekt des Sowjetpatriotismus inklusive der dazugehörigen Einsatzbereitschaft.

#### 2.2.1.2.2 Zeitschrifteninhalte im kontextualen Gesamtgefüge

Unter Rückbezug auf die in Kapitel 2.1.5.2 aus den Wissensvorräten der Zeitschriftenartikel gewonnenen Perspektiven auf Schüler als schulleistungsbezogen Lernende, gesellschaftsorientiert Agierende und aktiv Spielende kann festgestellt werden, dass diese drei Rollen auch in den analysierten Kontextebenen der Jahre 1954 bis 1957 prinzipiell vorhanden sind, wenn auch mit starken Unterschieden hinsichtlich des jeweiligen Umfangs.<sup>153</sup> Zudem bedeutet ihre prinzipielle Präsenz nicht, dass sich die verschiedenen Perspektiven auf Schüler auch inhaltlich mit den in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ enthaltenen Wissensvorräten decken.<sup>154</sup>

Die Rolle der *Schüler als schulleistungsbezogen Lernende* dominiert auf allen Kontextebenen. Entsprechende Zuschreibungen betreffen im Rahmen der als real vermittelten Wissensvorräte durchgehend v.a. die altersgemäßen Eigenheiten der Schüler, die sich

<sup>153</sup> Folge dieser nun an den drei verschiedenen Perspektiven auf Schüler ausgerichteten Auswertung der Kontextquellen ist, dass sich durch eine Umstrukturierung der zusammengefassten Erkenntnisse ggf. inhaltliche Doppelungen mit dem direkt vorangestellten Kapitel 2.2.1.2.1 ergeben. Diese sind jedoch nötig, um die einzelnen Schülerrollen auf eine Weise zu beschreiben, die sie mit den über die Zeitschrift „Die Unterstufe“ vermittelten Wissensvorräten vergleichbar macht.

<sup>154</sup> In der nachfolgenden Darstellung werden zuerst die kontextual präsenten Perspektiven auf die Schüler mit ihren kontextebenenabhängigen Zuschreibungen überblickend charakterisiert und direkt im Anschluss daran die aufgedeckten Tendenzen pro Schülerrolle mit den Wissensvorräten aus der Zeitschrift „Die Unterstufe“ abgeglichen. Dabei kann dieser Abgleich abhängig von der ursprünglichen Datenlage entweder überblickend über die rollenspezifischen Real- und Idealzuschreibungen erfolgen oder bei umfangreicheren Inhalten auch in getrennter Form. Auf die Differenz zwischen der Gruppe der Schüler aller Jahrgangsstufen und ihrer Teilgruppe Unterstufenschüler wird in der Folge nur noch eingegangen, wenn hier im Kontext Diskrepanzen aufgetreten sind.



u.a. auf ihre schulischen Lernprozesse auswirken und für diese teilweise förderlich, jedoch in anderen Fällen auch hinderlich sind. Hinzu kommen ebenso unterrichtsrelevante interindividuelle Besonderheiten, die jedes einzelne Kind auszeichnen. Abgesehen von diesem ebenenübergreifenden Grundtenor weisen die verschiedenen Kontextebenen jedoch auch jeweilige Spezifika innerhalb ihrer schulleistungsbezogenen Realzuschreibungen auf. So betonen die DDR-Quellen auf (bildungs-)politischer wie auf (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene über die altersgemäß legitimen Einschränkungen hinaus die leistungsbezogenen Mängel der Schüler, die aufgrund unterrichtsgestalterischer Defizite bestehen. Typische Ergänzung des allgemeingültigen Grundtenors im (schul-)pädagogisch-didaktischen Werk aus der Sowjetunion ist hingegen der permanente Abgleich der tatsächlich bei den Kindern vorhandenen Lernvoraussetzungen mit dem auf dieser Kontextebene beschriebenen gesellschaftsorientierten Ideal. Dahingegen bewerten die (entwicklungs-)psychologischen sowjetischen Quellen die Lernvoraussetzungen der Kinder im Rahmen der realen schulleistungsbezogenen Attribuierungen überhaupt nicht. Sie behandeln diese stattdessen in detailliert, an Entwicklungsstufen orientiert und wertneutral. Dabei berücksichtigen sie jedoch kaum die auf den anderen Kontextebenen als bedeutsam herausgestellten interindividuellen Differenzen. Im Überblick weisen die kontextualen Tendenzen zur Rolle der Schüler als schulleistungsbezogen Lernende hinsichtlich der Realattribuierungen durchaus eine weitgehende Passung zu den entsprechenden aus der Zeitschrift „Die Unterstufe“ extrahierten Wissensvorräten über Unterstufenschüler auf. So betonen die Zeitschrifteninhalte in prinzipieller Übereinstimmung mit dem kontextebenenübergreifenden Grundtenor häufig ebenfalls altersgemäße wie individuelle Eigenheiten der Kinder. Daneben greifen sie im Sinne trotzdem auftretender Diskrepanzen zwischen Zeitschrift und Kontext andere kontextuale Tendenzen nicht auf bzw. stehen sogar tendenziell im Widerspruch mit ihnen. Zum einen implizieren die Zeitschriftenartikel nicht die auf der (bildungs-)politischen und (schul-)pädagogisch-didaktischen Kontextebene in der DDR präsente Kritik an Lernmängeln der Schüler aufgrund ungünstiger Unterrichtsbedingungen. Stattdessen beschreiben die Artikel die Kinder v.a. als solche, die den Unterricht erfolgreich bewältigen. Zum anderen orientieren sich die schulleistungsbezogenen Zuschreibungen in der Zeitschrift nicht an einem gesellschaftsorientierten Ideal oder werden vor dem Hintergrund eines derartigen bewertet, wie es im (schul-)pädagogisch-didaktischen Werk aus der Sowjetunion der Fall ist. Eine weitere Differenz betrifft die auf der (entwicklungs-)psychologischen sowjetischen Kontextebene höchst umfängliche Betrachtung der Schüler mit ihren alterstypischen Eigenheiten, die unterteilt in die verschiedenen Persönlichkeitsbereiche erfolgt. In einem derart hohen Detaillierungsgrad spiegeln sie diese Inhalte in den Zeitschriftenartikeln nicht wider, auch wenn die Zeitschrift prinzipiell durch die fortwährende Betonung des Alterstypischen durchaus an die Idee der Entwicklungsstufen anknüpft. Mit Bezug auf die idealen Zuschreibungen zur Perspektive auf die Schüler als schulleistungsbezogen Lernende taucht auf allen Kontextebenen jenseits der (entwicklungs-)psychologischen sowjetischen Quellen übergreifend v.a. das Ziel der von den Schülern zu erwerbenden hohen Allgemeinbildung auf. Insbesondere das (schul-)pädagogisch-didaktische Werk sowjetischer Provenienz erweitert dieses Ideal dezidiert durch kulturelle Kenntnisse der Schüler und durch ihr Wissen um die Gesunderhaltung des eigenen Körpers. Somit findet sich die kontextual zentrale Fokussierung auf den Aspekt der Allgemeinbildung in Form des Ziels eines zu erwerbenden qualitativ hochwertigen Wissens durchaus in den Zeitschriftenartikeln wieder.



Jedoch beinhalten die zeitschrifteninternen Texte trotz dieser Parallelen andeutungsweise Differenzen v.a. zur (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene in der Sowjetunion, da sie ergänzend die körperliche und kulturelle Bildung betont.

Die Rolle der *Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende* – und damit das Ziel der Herausbildung sozialistischer Menschen – ist insbesondere im Rahmen der kontextualen Idealattributionen von Relevanz. Sie knüpft jedoch an die innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte in den DDR-stämmigen Kontextquellen beider Ebenen postulierte gute Lernausgangslage der Unterstufenschüler für die Entwicklung patriotischer Einstellungen an. In Parallelität zueinander entwickeln die (schul-)pädagogisch-didaktischen sowie die (bildungs-)politischen Kontextdokumente in der DDR bereits bestehende pädagogische Ansätze und Ideale durch spezifische interpretative Zugänge diachron betrachtet bis zum Jahr 1957 so weiter, dass sie letztlich sozialismuskonforme Zielvorgaben aus ihnen ableiten können. Ausgangspunkte dieses interpretativen Prozesses sind humanistische Ideale wie auch Komenský mit seinem Grundgedanken des selbsttätigen Arbeitens und Lernens. Die pädagogisch-humanistischen Gedankenansätze fungieren in den relevanten DDR-Publikationen in etwas differenter Form auf beiden Kontextebenen als traditionelle Vorläufer und damit letztlich auch Legitimation eines sozialistischen Menschenideals. Gekennzeichnet wird dieses Ideal insbesondere durch eine von patriotischen Überzeugungen geprägte Einsatzbereitschaft inklusive entsprechender gesellschaftlich-nützlicher Tätigkeiten. Hinzu kommt ein meist v.a. auf den Bereich der polytechnischen Bildung fokussiertes hohes Bildungsniveau. Im Sinne eines inhaltlichen Pendants zu diesem Schwerpunkt in den DDR-stämmigen Kontextdokumenten herrscht in den sowjetischen Quellen auf beiden Ebenen das Ideal des kommunistischen Bürgers vor. Er ist in weitgehender Parallelität zu den Publikationen aus der DDR maßgeblich gekennzeichnet durch den Erwerb von Sowjetpatriotismus und Einsatzbereitschaft für den Staat. Trotzdem weist das Ideal darüber hinaus zumindest auf (schul-)pädagogisch-didaktischer sowjetischer Ebene weitere Grunddeterminanten auf, die so in den DDR-Dokumenten nicht auftreten. Die entsprechenden Ergänzungen überschneiden sich zudem teilweise mit den schulleistungsbezogenen Idealen. Vergleicht man – jenseits der weitgehenden Abwesenheit realer Zuschreibungen zur Perspektive auf Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende – die Präsenz des Ideals von dieser Schülerrolle im analysierten Kontext mit den Inhalten der Zeitschrift „Die Unterstufe“, fällt eine große Diskrepanz zwischen Zeitschriftenartikeln und kontextualen Quellen auf. Im Gegensatz zur kontextual auf allen Ebenen präsenten intensiven Auseinandersetzung mit dem sozialistischen bzw. kommunistischen Bürger, der insbesondere patriotische Einsatzbereitschaft und polytechnische Bildung entwickeln soll, weisen die Zeitschrifteninhalte hierzu kaum entsprechende Wissensvorräte auf. So beziehen sich die Idealzuschreibungen in der Zeitschrift lediglich immer wieder auf die auch kontextual innerhalb der DDR-stämmigen Quellen auf beiden Ebenen benannte Forderung, dass die Unterstufenschüler patriotische Heimatliebe entwickeln sollen. Damit decken die in den Artikeln auftretenden Ideale nur einen kleinen Teilbereich der im Kontext bestehenden Zielvorgaben ab und stehen hinsichtlich der Perspektive auf die Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende in der Folge in einem weitgehend diskrepanten Verhältnis zu den kontextualen Wissensvorräten.

Die Rolle der *Schüler als aktiv Spielende* tritt in den Kontextdokumenten kaum auf. Lediglich das (schul-)pädagogisch-didaktische Werk sowjetischer Provenienz weist

innerhalb der Realattribuierungen darauf hin, dass das Spiel als eine Form der kindlichen Aktivität einen lernförderlichen Effekt hat. Zwar ist diese Perspektive auf die Unterstufenschüler in den Artikeln der Zeitschrift „Die Unterstufe“ ebenso nur am Rande präsent, wird jedoch trotzdem im Vergleich zu den analysierten Kontextdokumenten wesentlich frequentierter benannt. So gelten v.a. Erstklässler innerhalb der Realattribuierungen der Zeitschrift auch als in ihrer Freizeit aktiv Spielende, da sie von dieser Ausgangslage ausgehend in die Rolle als schulleistungsbezogen Lernende hineinwachsen sollen. Mit Blick auf diese Argumentationslinie weisen die Zeitschriftenartikel eine bedeutende Diskrepanz zur (schul-)pädagogischen sowjetischen Kontextebene auf. Letztere integriert das kindliche Spiel nicht in das unterrichtliche Lernen, sondern stellt es als eine Art Gegenpol dar.

## 2.2.2 Zentrale kontextuale Tendenzen 1958 bis 1959

Mit Blick auf die für die Jahre 1958 und 1959 kontextrelevanten Quellen und Ereignisse dominieren innerhalb der (bildungs-)politischen Dokumente drei diachron aufeinanderfolgende und auch von ihren thematischen Schwerpunktsetzungen her in Verbindung stehende Ereignisse in der DDR inklusive der dazugehörigen Publikationen. Das erste Ereignis dieser Art war die Schulkonferenz der SED mit dem Leitthema „Erzieht aktive Erbauer des Kommunismus“, die am 24. und 25. April 1958 in Berlin stattfand. Besucht wurde diese nicht nur von Lehrern, Erziehern und Schuldirektoren, sondern auch von Arbeitern und Genossenschaftsbauern, Delegierten aus Frauenausschüssen und Elternbeiräten sowie Vertretern der pädagogischen Wissenschaft, Sekretären der Schulparteiorganisationen und Funktionären der Volksbildungsorgane (vgl. 1958\_pol\_DDR\_3a; 1958\_pol\_DDR\_3b).<sup>155</sup> Diese „Parteikonferenz zur sozialistischen Erziehung der Schuljugend“ (1958\_pol\_DDR\_3b, 1) diente auf dem Gebiet des Volksbildungswesens als Vorbereitung des V. Parteitages, der vom 10. bis 16. Juli 1958 ebenfalls in Berlin stattfand und wichtige inhaltliche Elemente der Schulkonferenz aufgriff (vgl. 1959\_pol\_DDR\_5).<sup>156</sup> In ergänzender Nachbereitung des Parteitages erschienen 1959 die „Thesen des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands“, die auf der 4. ZK-Tagung beschlossen wurden (vgl. 1959\_pol\_DDR\_2). Mit den Dokumenten zu diesen Veranstaltungen in einer Reihe steht das für die Jahre 1959 bis 1965 in einem eigenen Band veröffentlichte „Gesetz über den Siebenjahrplan zur Entwicklung der Volkswirtschaft in der Deutschen Demokratischen Republik“ (vgl. 1959\_pol\_DDR\_1). In Ergänzung zu den Publikationen, die aus (bildungs-)politischen Ereignissen resultierten, sind zudem die Durchführungsanweisungen für die Schuljahre 1957/58 und 1958/59 wie die Hinweise zu der Arbeit mit den Lehrplänen und Direktiven 1958/59 aus den „Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung“ für die Kontextanalyse in der zweiten zeitschrifteninternen Periode von Relevanz (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1; 1958\_pol\_DDR\_2; 1959\_pol\_DDR\_4). Hinzu kommt der 1959 erschienene „Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule“ (vgl. 1959\_pol\_DDR\_3).

Im (schul-)pädagogisch-didaktischen Bereich wird mit direktem Bezug auf die DDR nur die Landschulkonferenz in Güstrow häufig erwähnt. Zu dieser trafen sich Lehrer aus Landschulen, Wissenschaftler, politische Funktionäre sowie Vertreter der FDJ, der Jungen Pioniere, der MTS und der VEG. Auch der damalige Minister für Volksbildung, Fritz Lange, war auf der Konferenz im pädagogischen Institut in Güstrow anwesend (vgl. 1958\_päd\_DDR\_1a; 1958\_päd\_DDR\_1b; 1958\_päd\_DDR\_1c).<sup>157</sup> Für die (schul-)pädagogisch-didaktische Ebene ebenfalls von Relevanz sind zwei Publikationen, die aus dem Russischen übersetzt wurden. Die eine stellt unter dem Titel „Über kommu-

<sup>155</sup> Über die Schulkonferenz der SED wurden sowohl eine eigene Publikation veröffentlicht, die Einzelvorträge und Schlusswort wiedergibt (vgl. 1959\_pol\_DDR\_3b), als auch ein Bericht in der „Deutschen Lehrerzeitung“ (vgl. 1959\_pol\_DDR\_3a).

<sup>156</sup> Auch über den V. Parteitag der SED erschien eine eigene Publikation, die sich dezidiert den Referentenvorträgen und den Parteitagbeschlüssen widmete (vgl. 1959\_pol\_DDR\_5).

<sup>157</sup> Über die Güstrower Landschulkonferenz berichteten sowohl die „Deutsche Lehrerzeitung“ (vgl. 1958\_päd\_DDR\_1c) als auch die Zeitung „Neues Deutschland“ (vgl. 1958\_päd\_DDR\_1b). Zudem wurde die Rede von Fritz Lange in einem separaten Geheft abgedruckt (vgl. 1958\_päd\_DDR\_1a).

nistische Erziehung“ eine Zusammenschau von Kalinins Reden dar, welche von ihm im Laufe von 20 Jahren gehalten wurden (vgl. 1958\_päd\_SOWJ\_1). Die andere befasst sich gemäß dem Buchtitel des Werkes mit der „Polytechnische[n] Bildung in der sowjetischen Schule“ und wurde von Schapowalenko verfasst (vgl. 1959\_päd\_SOWJ\_1). Sowohl auf (bildungs-)politischer wie auch auf (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene – jedoch nur mit Bezug auf die DDR – kommen zu den aufgeführten Quellen Benennungen hinzu, die bereits für die Jahre 1954 bis 1957 kontextual relevant sind. Im (bildungs-)politischen Bereich zählen zu diesen Referenzen die „Schülerregeln“, die zwecks Verbesserung einer planmäßigen Erziehung zur bewussten Disziplin für die Schüler ersten bis achten Jahrgangsstufe ab dem 1. September 1954 auf Anweisung des Ministeriums für Volksbildung eingeführt wurden (vgl. 1955\_pol\_DDR\_4). Ebenso von Relevanz ist die vom selben Ministerium in seinen Verfügungen und Mitteilungen veröffentlichte „Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1956/57“ (vgl. 1956\_pol\_DDR\_3). Auf (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene spielt erneut v.a. der V. Pädagogische Kongress eine wichtige Rolle, auch als Referenz für die Zeitschriftenartikel in den Jahren 1958 und 1959 (vgl. 1956\_päd\_DDR\_1).

#### 2.2.2.1 Differenzierung nach Kontextebenen

Zusammenfassend betrachtet legt der Punkt A des Anhangs 4.2.24 offen, dass die als real über die Schüler aller Jahrgangsstufen vermittelten Wissensvorräte in den kontextrelevanten Dokumenten auf der *(bildungs-)politischen Ebene in der DDR* von der inhaltlichen Grundorientierung her weitgehend gleichartig sind. Die Kinder gelten als ernsthaft mangelbelastet, was ihre allgemeinen Verhaltens- und Leistungsdefizite wie im Speziellen das Verstehen sozialistischer Inhalte und damit letztlich auch die Eignung der Schüler für das sozialistische System betrifft (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1; 1959\_pol\_DDR\_2). Ursachen dieser Mängel sind jedoch durchweg keine internalen Faktoren, da die Kinder bei adäquater Unterrichtsgestaltung durchaus gute Lernvoraussetzungen – auch für den Erwerb sozialistischer Inhalte – aufweisen (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1; 1958\_pol\_DDR\_2; 1958\_pol\_DDR\_3b; 1959\_pol\_DDR\_2; 1959\_pol\_DDR\_3). Sie liegen stattdessen in erheblichen unterrichtlichen Missständen begründet. Diesen Missständen gegenüber stehen Konkretisierungen, die den Schülern einen besonders hohen Lerneffekt attestieren, wenn diese in einer Synthese aus Unterricht und gesellschaftlicher Praxis und damit unter Integration produktiver Arbeit in unterrichtliche Prozesse lernen (vgl. 1958\_pol\_DDR\_3b). Auf diesem Wege können die Kinder sich letztlich leichter Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen sowie ihr Bildungsniveau und ihre Arbeitseinstellung verbessern (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1; 1958\_pol\_DDR\_3b). Reale Attribuierungen, die die Unterstufenschüler im Speziellen betreffen, kommen in den Quellen der (bildungs-)politischen Ebene aus der DDR kaum vor und bestätigen ggf. die kritikgeleitete, externale Ursachenklärung vorhandener kindlicher Einschränkungen (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1; 1959\_pol\_DDR\_2). Nur im Lehrplan von 1959 spielen hinsichtlich der Schüler der ersten Jahrgangsstufe in Ergänzung v.a. ihre altersgemäßen Eigenarten und Grenzen eine Rolle. Eine Berücksichtigung dieser Eigenarten stellt einen zentralen Punkt beim präventiven Umgang mit eventuell auftretenden Lernmängeln dar (vgl. 1959\_pol\_DDR\_3). Im Sinne einer positiven Gegendarstellung zu dem real bestehenden defizitären Lernstand der Kinder dominiert bezüglich der als ideal vermittelten Wissensvorräte über die Schüler aller Jahrgangsstu-

fen das übergreifende Ziel der Herausbildung allseitig entwickelter sozialistischer Menschen (vgl. 1958\_pol\_DDR1; 1958\_pol\_DDR\_3b; 1959\_pol\_DDR\_2). Dieses Ziel kann v.a. durch einen auf polytechnische Bildung ausgerichteten Unterricht erreicht werden (vgl. 1958\_pol\_DDR\_2; 1959\_pol\_DDR\_2). Er ermöglicht den Kindern idealerweise die enge Verbindung von eigenen Erkenntnissen und Arbeitseinsätzen mit dem Unterrichtsgeschehen (vgl. 1958\_pol\_DDR\_3b). Die Schüler sollen auf diesem Weg Wissen erwerben und allgemein betrachtet zudem eine sozialistische Weltanschauung mit sozialistischer Moral entwickeln (vgl. ebd.). Zur Letzteren zählen insbesondere eine patriotische, mit der Heimatliebe in Verbindung stehende Grundeinstellung und eine sozialistische Arbeitsmoral inklusive der entsprechenden Überzeugungen hinsichtlich Disziplin und Kollektiv (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1). Dieser inhaltlich relativ ausführlich dargestellte ideale Grundkanon der Jahre 1958 und 1959 ist in den verschiedenen Referenzen generell in weitgehend gleichförmiger Art präsent. Trotzdem weist er quellspezifisch teilweise leicht differierende Schwerpunktsetzungen und selektive Vertiefungen auf, die sich insbesondere auf den Aspekt der allgemeinen Erhöhung des Bildungsniveaus und damit auf die Verbesserung aller geistigen und körperlichen Fähigkeiten beziehen (vgl. ebd.). Diese idealen Ergänzungen, welche sich jenseits des sonst in den analysierten Dokumenten zumeist relativ engen Fokus auf die zu erreichenden polytechnischen Kenntnisse bewegen, treten in den entsprechenden Quellen jeweils in sehr unterschiedlicher Intensität auf (vgl. 1959\_pol\_DDR\_2). Meist geschieht das in Form einer allgemeinen Forderung nach allseitig entwickelten Menschen mit hoher Kultur und hochwertigem Wissen (vgl. ebd.). Sofern weitere inhaltliche Konkretisierungen vorhanden sind, betreffen diese v.a. mathematisch-naturwissenschaftliche Fachinhalte und die Herausbildung eines entsprechenden Denkvermögens (vgl. ebd.). Die Wissensinhalte speziell über Unterstufenschüler decken sich weitgehend mit den Idealzuschreibungen bezüglich der Schüler im Allgemeinen. So herrscht auch hier das von den Kindern zu erreichende Ideal des sozialistischen Menschen vor, das nur im Lehrplan von 1959 um weitere Inhalte ergänzt wird. Zu diesen Ergänzungen zählen v.a. ausführlich benannte Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Unterstufenschüler idealerweise jenseits polytechnischer Inhalte in den verschiedenen Unterrichtsfächern erwerben sollen (vgl. 1958\_pol\_DDR\_2; 1958\_pol\_DDR\_3b; 1959\_pol\_DDR\_2). In Form einer leichten Differenz zum allgemeinen Trend wird zudem häufiger der Aspekt der Vorbereitung auf das schwerpunktmäßig in den höheren Jahrgangsstufen stattfindende polytechnische Lernen betont. Diese Vorbereitung fußt für die Unterstufenschüler auf gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeiten und anderen Aktivitäten insbesondere im Werken und im Schulgartenunterricht (vgl. 1958\_pol\_DDR\_2; 1959\_pol\_DDR\_3). Besonders hervorgehoben wird die Schülergruppe der Arbeiter- und Bauernkinder, da gerade diese zu den Besten gehören und dementsprechend die vorgegebenen sozialistischen Ideale in besonderem Maße erfüllen und erreichen sollen.

Die *(schul-)pädagogisch-didaktische Ebene in der DDR* fokussiert gemäß der unter Punkt B des Anhangs 4.2.24 zusammengetragenen Daten v.a. auf die Landschüler. Diese Schülergruppe weist innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte durch unterrichtliche Missstände eine doppelt defizitäre Ausgangslage auf. So entwickeln die Landkinder trotz ihrer Arbeitseinsätze in der sozialistischen Produktion weder das Bedürfnis, landwirtschaftliche Berufe zu ergreifen, noch ausreichende Kenntnisse und Fertigkeiten, um später zufriedenstellend an der sozialistischen Produktion partizipieren

zu können (vgl. 1958\_päd\_DDR\_1a). Daneben betrachten die realen Zuschreibungen auch die Schüler aller Jahrgangsstufen sowie der Unterstufe im Speziellen. Hierbei steht insbesondere die Reflexion der altersspezifischen Lerneigenheiten – im positiven wie im negativen Sinne – hinsichtlich ihrer Kompatibilität mit der Möglichkeit des Erwerbs patriotischer Grundeinstellungen im Mittelpunkt (vgl. ebd.). Die Idealzuschreibungen behandeln v.a. das allgemein angestrebte Ideal des sozialistischen Menschen mit sozialistischem Patriotismus und sozialistischer Moral auf der Basis einer entsprechenden Heimatliebe. Sie nehmen diesbezüglich v.a. die für alle Schüler gültige Zielvorgabe in den Blick, sich an der Umgestaltung des sozialistischen Dorfes zu beteiligen (vgl. ebd.). Insbesondere die Landschüler sind aufgrund ihrer Herkunft für die Erreichung dieses Ziels von besonderer Relevanz. Deshalb erwerben sie idealerweise in einem polytechnischen, mit der sozialistischen Produktion verbundenen Unterricht die entsprechenden Kenntnisse und Fertigkeiten, welche sich stark auf den landwirtschaftlichen Kontext beziehen (vgl. 1958\_päd\_DDR\_1a; 1958\_päd\_DDR\_1c). Hinzu kommen die notwendige emotionale Bindung an ein ländliches Umfeld, eine materialistische Weltanschauung und ein entsprechendes Bildungsniveau, insbesondere durch naturwissenschaftlichen Unterricht (vgl. 1959\_päd\_DDR\_1a). So sollen die Landschüler durchaus spezielle intellektuelle Kenntnisse und emotionale Überzeugungen gewinnen, die sie für ein Engagement in der heimischen Landwirtschaft qualifizieren. Darüber hinaus wird von ihnen auch erwartet, ein allgemein zufriedenstellendes Bildungsniveau zu erreichen, das ihnen den Besuch einer Oberschule ermöglicht (vgl. ebd.). Bei den Unterstufenschülern fehlt der Fokus auf die Gruppe der Landschüler nicht nur hinsichtlich der als real, sondern auch innerhalb der als ideal vermittelten Wissensvorräte. Stattdessen geht es mit speziellem Bezug auf die Schüler der ersten vier Jahrgangsstufen nur um das generelle Ziel, dass auch sie praktische Erfahrungen sammeln sowie patriotische Grundeinstellungen gewinnen sollen (vgl. ebd.).

Betrachtet man die unter Punkt C des Anhanges 4.2.24 auf der (*schul-)*pädagogisch-didaktischen Ebene in der Sowjetunion gesammelten Daten, so treten hier kaum als real vermittelte Wissensvorräte auf. Ohne weitere Konkretisierung für Schüler der unteren Jahrgangsstufen geht es v.a. um die Positiveffekte polytechnischer Bildung auf die Entwicklung der Schüler im Allgemeinen (vgl. 1958\_päd\_SOWJ\_1; 1959\_päd\_SOWJ\_1). Hieran anknüpfend fokussieren die Idealattributionen das Erziehungs- und Bildungsziel des sozialistischen Menschen insbesondere mit polytechnischem Gesichtskreis. Er benötigt eine von Arbeitsliebe, Kameradschaftlichkeit und Disziplin geprägte Arbeitseinstellung genauso wie eine hohe Allgemeinbildung inklusive spezifischer Fachkenntnisse (vgl. 1959\_päd\_SOWJ\_1). In Richtung dieses Anforderungsprofils sollen sich die Schüler aller Jahrgangsstufen durch den Besuch des polytechnischen Unterrichts entwickeln. Hier absolvieren sie idealerweise Praxiseinsätze in der Industrie und gesellschaftlich-nützliche Arbeiten. Zudem sollen die Schüler – in der Synthese aus Theorie und Praxis – die gesammelten praktischen Erfahrungen mit den an sie im Klassenzimmerunterricht herangetragenen Unterrichtsinhalten verknüpfen, um auf diesem Weg die erwünschten Kenntnisse zu entwickeln (vgl. ebd.). So gewinnen die Schüler im Idealfall die von ihnen geforderten polytechnischen Kenntnisse und Erfahrungen im Werken, im Schulgartenunterricht, bei Exkursionen und durch theoretische Vertiefungen in den anderen Unterrichtsfächern (vgl. ebd.).



## 2.2.2.2 Synchroner Vergleich

### 2.2.2.2.1 Kontextuale Tendenzen im Überblick

Innerhalb der auftretenden Kontextebenen, die für die Jahre 1958 und 1959 in der DDR die (bildungs-)politische und (schul-)pädagogisch-didaktische sowie mit sowjetischer Provenienz die (schul-)pädagogisch-didaktische umfassen, stehen v.a. die Idealzuschreibungen im Fokus. Sie beziehen sich allesamt auf einen gemeinsamen Grundtenor, den sie allerdings durch verschiedene Schwerpunktsetzungen jeweils unterschiedlich konkretisieren, ergänzen oder transferieren.

Im Gegensatz zu diesem im idealen Bereich generell bestehenden Schwerpunkt weisen die verhältnismäßig selten auftretenden, als real vermittelten Wissensvorräte innerhalb der einzelnen Kontextebenen eher differente Schwerpunktsetzungen auf, die sich inhaltlich nur in Teilen überschneiden. So beschreiben die (bildungs-)politische wie die (schul-)pädagogisch-didaktische Ebene in der DDR die Schüler aller Jahrgangsstufen hinsichtlich allgemeiner und speziell sozialistischer Lerninhalte als mangelbelastet und führen dies auf unterrichtliche Missstände zurück. Internale Ursachen sowie altersgemäß vorhandene Lerneinschränkungen fungieren nur in einer (bildungs-)politischen Quelle aus der DDR mit speziellem Fokus auf die Unterstufenschüler als zusätzliches Erklärungsmuster. Diese insgesamt defizitären Lernausgangslagen der Schüler aller Jahrgangsstufen bringen beide Kontextebenen jedoch jeweils in einen differenten Gesamtzusammenhang. So behandeln die (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen in der DDR in Ergänzung zu den gerade benannten Realattribuierungen fast ausschließlich die Landschüler. Diese besitzen in Anknüpfung an die generell defizitäre Lernsituation der Schüler unzureichende Kenntnisse und Fertigkeiten für ihren Einsatz in der sozialistischen Produktion und sind kaum motiviert, später landwirtschaftliche Berufe zu ergreifen. Dahingegen kontrastieren die (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Dokumente die allgemein unbefriedigende lernstandsbezogene Ausgangslage der Schüler mit deren prinzipieller Lernfreude und -fähigkeit auch für sozialistische Inhalte, sofern die unterrichtlichen Rahmenbedingungen dies zulassen. Dementsprechend benötigen die Kinder – im Sinne einer ihnen angemessenen Unterrichtsgestaltung – die Integration produktiver Arbeit in den unterrichtlichen Gesamt Ablauf. In diesem letztgenannten Punkt gibt es eine Übereinstimmung mit der (schul-)pädagogisch-didaktischen sowjetischen Ebene, die in noch konkreterer Form dezidiert die Positiveffekte polytechnischer Bildung auf die Entwicklung der Schüler aller Jahrgangsstufen hervorhebt.

Innerhalb der als ideal vermittelten Wissensvorräte besteht der thematische Ausgangspunkt aller drei Kontextebenen im übereinstimmenden Ziel der Herausbildung sozialistischer Menschen mit einer entsprechenden Weltanschauung und Moral. Zur Letzteren zählen auch eine patriotische Grundeinstellung wie eine angemessene sozialistische Arbeitsmoral inklusive Disziplin und Kollektivität. In weitgehend identischer Manier knüpfen sowohl die (bildungs-)politischen Publikationen in der DDR als auch die (schul-)pädagogisch-didaktischen Werke aus der Sowjetunion an dieses allgemeingültige Ideal an. Die entsprechenden Quellen fokussieren dabei einerseits unterrichtliche Formen, durch die die Schüler aller Jahrgangsstufen – idealerweise mit Hilfe produktiver, gesellschaftlich-nützlicher und zudem in das Unterrichtsgeschehen eingebundener Tätigkeiten – polytechnische Bildung, einen damit verbundenen polytechnischen Gesichtskreis und die erwünschten Überzeugungen erwerben. Auch die Unterstufenschüler im Speziellen, für die

die Zielvorgabe des sozialistischen Menschen ebenso gilt, eignen sich passende Vorkenntnisse für den Erwerb polytechnischer Bildung an. Dies erfolgt v.a. im Werken, im Schulgartenunterricht und auf Exkursionen, jedoch ebenso in den anderen Unterrichtsfächern. Andererseits verbinden beide Kontextebenen das Ziel des sozialistischen Menschen eng mit dem Ideal der hohen Allgemeinbildung. Ergänzend wird diese insbesondere in den (bildungs-)politischen Dokumenten der DDR durch den Wunsch nach einem entsprechenden Denkvermögen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Fachinhalten und kultureller Bildung konkretisiert. Mit speziellem Bezug auf die Unterstufenschüler erfolgt – zumindest in einer Quelle auf der (bildungs-)politischen Kontextebene in der DDR – in Parallelität zu diesem generell gültigen Ideal der hohen Allgemeinbildung ebenso die Benennung entsprechender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten jenseits polytechnischer Aspekte. Diese Vorgaben gelten für die Schüler aller Jahrgangsstufen und werden in ihrer Gültigkeit zudem explizit auf bestimmte Teilgruppen auch jenseits der Gruppe der Unterstufenschüler transferiert. Hierzu zählen die in den (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Dokumenten erwähnten Arbeiter- und Bauernkinder, die in allen Bereichen zu den Besten gehören und die sozialistischen Ideale in besonderem Maße erfüllen sollen. Eine andere, nahezu mit der erstbenannten inhaltlich identische Teilgruppe stellen die Landschüler dar, die v.a. auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene in der DDR von Relevanz sind. Einerseits sollen diese unter Einsatz allgemeiner und im Speziellen landwirtschaftlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie angeregt durch ihre emotionale Verbindung mit der landwirtschaftlichen Umgebung und der landwirtschaftlichen Tätigkeit bei der sozialistischen Umgestaltung des Dorfes helfen. Andererseits wird von ihnen auch gefordert, ein hohes Bildungsniveau zu erwerben und vermehrt die Oberschule zu besuchen.

#### **2.2.2.2.2 Zeitschrifteninhalte im kontextualen Gesamtgefüge**

Mit Blick auf grundlegende kontextuale Tendenzen 1958 und 1959 offenbaren sich ein Fehlen der Perspektive auf Schüler als Spielende wie zudem eine ungleichgewichtige Bezugnahme auf die anderen beiden definierten Rollen (s. Kap. 2.1.5.2). So werden die Kinder v.a. innerhalb der Realzuschreibungen schulleistungsbezogen betrachtet, wohingegen sie im Rahmen der Idealattributionen häufig in ihrer gesellschaftsorientierten Rolle auftreten. Über alle Kontextebenen hinweg stehen diese kontextual ungleichgewichteten Schwerpunktsetzungen in enger Korrespondenz mit den Zeitschrifteninhalten. Innerhalb der Realzuschreibungen in den (bildungs-)politischen wie (schul-)pädagogisch-didaktischen DDR-stämmigen Quellen sind hinsichtlich der Perspektive auf *Schüler als schulleistungsbezogen Lernende* v.a. ihre durch unterrichtliche Defizite verursachten Lernrückstände von Relevanz. Diese wirken sich auf die Kenntnisse der Kinder in verschiedenen Wissensbereichen aus sowie in enger Verknüpfung mit ihrer gesellschaftsorientierten Rolle auch speziell auf sozialistische Lerninhalte. Entgegen dieses defizitären Status quo kommen die positiven Lernausgangslagen der Schüler unter schulleistungsbezogener Perspektive –gemäß der (bildungs-)politischen Ebene in der DDR – v.a. dann zum Tragen, wenn sie einen adäquat gestalteten Unterricht besuchen. Ein solcher ist durch die Integration produktiver Arbeiten gekennzeichnet. Unter diesen Bedingungen besitzen die Kinder durchaus die Fähigkeit, an sie herangetragene Lerninhalte zu erfassen und diesen Kenntnis- und Fertigkeitenenerwerb mit der nötigen Lernfreude in Angriff zu nehmen. Mit

Blick auf die Zeitschrift „Die Unterstufe“ weisen die schulleistungsbezogenen Realzuschreibungen eine weitgehende Kongruenz auf zur kontextual in den DDR-stämmigen Quellen dominierenden Reflexion über external durch unterrichtliche Missstände verursachte kindliche Lerndefizite. Auch die im Kontext auf (bildungs-)politischer Ebene in der DDR als Lösung dieses Dilemmas aufgeführte Art des Unterrichts inklusive ihrer positiven Effekte auf das kindliche Lernen findet sich in der Zeitschrift prinzipiell in deckungsgleicher Form wieder. Hinsichtlich der schulleistungsbezogenen Idealattribuierungen referenzieren alle drei Kontextebenen – wenn auch in jeweils differenter Form – auf den Aspekt der notwendigerweise hohen Allgemeinbildung. Neben der diesbezüglich eher unspezifischen Forderung innerhalb der (schul-)pädagogisch-didaktischen Dokumente aus der Sowjetunion wird v.a. auf der (bildungs-)politischen Ebene in der DDR das Ziel durch verschiedene Teilinhalte konkretisiert und auch speziell auf die Unterstufenschüler übertragen. Zu solchen Teilinhalten zählen bspw. eine naturwissenschaftlich-mathematische Bildung oder ein insgesamt hochentwickeltes Denkvermögen. Einige der (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Dokumente transferieren diese generelle Zielvorgabe zudem explizit auf die Gruppe der Arbeiter- und Bauernkinder wie auch mit einer geringfügig anderen Orientierung die (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen in der DDR auf die Landschüler. Trotz dieser ausführlichen Behandlung schulleistungsbezogener Idealvorgaben auf verschiedenen Kontextebenen greift die Zeitschrift „Die Unterstufe“ in bedeutender Diskrepanz hierzu diesen kompletten inhaltlichen Bereich in den analysierten Artikeln nicht auf. Stattdessen verknüpfen die Zeitschrifteninhalte die schulleistungsbezogenen real-defizitären Lernausgangslagen der Schüler direkt mit gesellschaftsorientierten Idealen. In diesem Sinne postulieren sie die Behebbarkeit der kindlichen Defizite durch eine an gesellschaftsorientierten Zielen ausgerichtete Unterrichtsgestaltung (s.u.).

Die Perspektive auf *Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende* umfasst kontextual betrachtet nur vereinzelte Realattribuierungen, welche auf (schul-)pädagogisch-didaktischer DDR-stämmiger Ebene die unzureichende Eignung der Landschüler und ihre zudem fehlende Motivation für ein späteres Engagement in der Landwirtschaft benennen. Hinzu kommen in den (schul-)pädagogisch-didaktischen Publikationen ohne Zusammenhang zum erstgenannten Aspekt einige Positiveffekte polytechnischer Bildung auf den kindlichen Lernfortschritt. Diese Positiveffekte fungieren parallel zu den in den schulleistungsbezogenen Realzuschreibungen aufgeführten kindlichen Lerndefiziten als weitere Begründungsstränge für ein massiv propagiertes, neuartiges Bildungs- und Erziehungsideal, das auf allen Kontextebenen innerhalb der gesellschaftsorientierten Ideale eine wichtige Rolle spielt. Im Konkreten umfasst dieses von den Schülern zu erreichende Ideal den sozialistischen Menschen mit einer sozialistischen Weltanschauung und einer sozialistischen Moral, der sich durch eine besondere Form der Unterrichtsgestaltung herausbildet. Die entsprechende Unterrichtsgestaltung inklusive der damit verbundenen Anforderungen an die Schulkinder beschreiben v.a. die (bildungs-)politischen Publikationen aus der DDR und die (schul-)pädagogisch-didaktischen Werke aus der Sowjetunion in ausführlicher Weise. Von den Kindern wird erwartet, dass sie produktive wie gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten durchführen und ihre hierdurch gewonnenen Praxiserfahrungen im Schulunterricht weiter vertiefen. Nur auf diesem Weg erwerben sie idealerweise polytechnische Bildung inklusive der daraus resultierenden Überzeugungen. Daran anknüpfend, wenn auch in etwas abgemilderter Form, betonen beide Kon-

textebenen mit speziellem Fokus auf die Unterstufenschüler – für die das Ideal des sozialistischen Menschen im selben Maße gilt – den nötigen Erwerb einer Vorstufe polytechnischer Kenntnisse und Fertigkeiten. Diese Vorstufe sollen die Kinder der unteren Jahrgangsstufe u.a. durch Schulgartenunterricht, Exkursionen und Werken erwerben. Die gerade benannten allgemeingültigen Idealvorgaben werden von der (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Kontextebene v.a. auf die Arbeiter- und Bauernkinder transferiert, die mit Bezug auf das Erreichen des geforderten Ideals besonders erfolgreich sein sollen. Auf (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene liegt der Fokus in weitgehender Parallelität zu den Arbeiter- und Bauernkindern auf der Gruppe der Landschüler. Von diesen Kindern wird erwartet, dass sie Kenntnisse, Fertigkeiten und emotionalen Grundlage erwerben, um aktiv bei der sozialistischen Umgestaltung des Dorfes zu helfen. Vergleicht man die gesellschaftsorientierten Wissensvorräte über Unterstufenschüler in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ mit den Erkenntnissen aus den kontextualen Quellen, ergibt sich eine weitgehende Deckungsgleichheit zwischen Zeitschriften- und Kontextinhalten. Dies betrifft insbesondere die als ideal hinsichtlich der gesellschaftsorientierten Rolle vermittelten Wissensvorräte, da entsprechende Realattributionen in den Zeitschriftenartikeln quasi nicht vorkommen und dementsprechend nur kontextual überhaupt präsent sind. In etwas erweiterter Form findet sich jedoch zumindest die auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen sowjetischen Kontextebene vorhandene Reflexion positiver Effekte des polytechnischen Unterrichts auf die Schüler innerhalb der realen Attributionen auch in der Zeitschrift wieder. Die entsprechenden zeitschrifteninternen Pendanten sind jedoch als zu erreichende gesellschaftsorientierte Ideale formuliert. Die weitgehende Deckungsgleichheit zwischen Zeitschriftenartikeln und allen drei Kontextebenen besteht darüber hinaus in der annähernd gleichartigen, fortwährenden wie teilweise sehr ausführlichen Wiedergabe des Grundgedankens der Herausbildung sozialistischer Menschen durch polytechnischen Unterricht. Diese inhaltliche Kongruenz trifft ebenso auf die etwas abgemilderte Form der idealen polytechnischen Unterrichtsaktivitäten für die Unterstufenschüler zu. Jedoch werden die Ansprüche an die Unterstufenschüler kontextual nur auf der (bildungs-)politischen Ebene in der DDR und der (schul-)pädagogisch-didaktischen sowjetischen Ebene berücksichtigt. Bedeutendste Differenz zwischen Zeitschrifteninhalten und Kontextdokumenten ist die in den Zeitschriftenartikeln weitgehend fehlende Auseinandersetzung mit den für Landschüler explizit geltenden gesellschaftsorientierten Idealen, die auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene in der DDR ausführlich vorhanden ist. Trotzdem greift die Zeitschrift in Parallelität zur (bildungs-)politischen Ebene in der DDR die Arbeiter- und Bauernkinder mit den für sie im Besonderen relevanten Idealvorgaben auf und bedenkt damit letztlich indirekt auch die Landschüler.

### 2.2.3 Zentrale kontextuale Tendenzen 1960 bis 1961

Allgemein betrachtet weisen auf (bildungs-)politischer Ebene die kontextual relevanten, aus der DDR stammenden Dokumente eine wesentlich größere thematische Bandbreite auf als in den Jahren 1958 und 1959 und beziehen sich im Vergleich zu den beiden Vorjahren kaum mehr aufeinander. Dafür knüpfen sie teilweise direkt an die vorangegangene zeitschrifteninterne Periode an oder entstammen vom Erscheinungsdatum her sogar dieser. So stellt das im Gesetzblatt der DDR erschienene „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR“ vom 2. Dezember 1959 (vgl. 1960\_pol\_DDR\_1a; 1960\_pol\_DDR\_1b)<sup>158</sup> die aus den „Thesen des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands“ (vgl. 1959\_pol\_DDR\_2) resultierte Beschlussfassung dar. Das Gesetz war für die weitere Schulentwicklung verbindlich. Ebenso wird das „Kommuniqué der 4. Tagung des Zentralkomitees“ vom 17. Januar 1959 (vgl. 1960\_pol\_DDR\_3), das sich direkt auf den V. Parteitag der SED (vgl. 1959\_pol\_DDR\_5) sowie die Umsetzung der dortigen Beschlüsse bezieht, erst 1960 in der Zeitschrift erwähnt. Ohne direkte Referenzierung auf ein anderes Ereignis, jedoch erneut bereits 1959 – und damit während der zweiten zeitschrifteninternen Periode – im Gesetzblatt der DDR erschienen ist die „Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen – Schulordnung“ vom 12. November 1959 (kurz: Schulordnung) (vgl. 1960\_pol\_DDR\_2). Zeitlich noch weiter zurück liegt das bereits im Gesetzblatt der DDR von 1950 publizierte „Gesetz über die Teilnahme der Jugend am Aufbau der DDR und die Förderung der Jugend in Schule und Beruf, bei Sport und Erholung“ vom 8. Februar 1950 (kurz: Jugendgesetz) (vgl. 1961\_pol\_DDR\_3a; 1959\_pol\_DDR\_3b).<sup>159</sup> Es findet in der Zeitschrift erst 1961 und damit drei Jahre vor dem Erscheinen des neuen Jugendgesetzes von 1964 Berücksichtigung (vgl. 1961\_pol\_DDR\_3a). Direkt im Laufe des dritten Zeitabschnitts veröffentlicht und in den Zeitschriftenartikeln auch umgehend als Referenz eingesetzt wurden zum einen zwei Dokumente, die sich dezidiert mit der Tätigkeit der Lehrer befassen. Hierbei handelt es sich um den „Brief des Zentralkomitees an die Lehrer und Erzieher in der Deutschen Demokratischen Republik“, der anlässlich des Schuljahresbeginns am 12. August 1960 erschien (vgl. 1961\_pol\_DDR\_1), und um den „Beschluss des Politbüros des Zentralkomitees und des Ministerrates der Deutschen Demokratischen Republik zur weiteren Förderung und Sicherung der schöpferischen Arbeit der Lehrer“ (vgl. 1961\_pol\_DDR\_4). Zum anderen findet im Sinne eines Dokuments mit nur sehr geringem Bezug zum Schulsystem zudem der „Deutsche Friedensplan“ vom 6. Juli 1961 in der Zeitschrift gehäuft Erwähnung (vgl. 1961\_pol\_DDR\_2).<sup>160</sup> Neben diesen Dokumenten, die mit (bildungs-)politischen Ereignissen und Gegebenheiten in der DDR im direkten Zusammenhang stehen, ist darüber hinaus der XXII. Parteitag der KPdSU vom 17. bis zum 31. Oktober 1961 als sowjetische Quelle im Rahmen der Analyse kontextrelevant (vgl. 1961\_pol\_SOWJ\_1).

<sup>158</sup> Neben dem Gesetzestext selber wurde auch die erste Durchführungsbestimmung zum Gesetz im Rahmen der Kontextanalyse mit ausgewertet (vgl. 1960\_pol\_DDR\_1a; 1960\_pol\_DDR\_1b).

<sup>159</sup> Analysiert wurden als Kontextquellen sowohl das Gesetz selber, das im Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik erschienen ist (vgl. 1961\_pol\_DDR\_3a), also auch die dazugehörige Durchführungsanordnung (vgl. 1961\_pol\_DDR\_3b).

<sup>160</sup> Erschienen ist der Friedensplan in der „Schriftenreihe des Staatsrates der Deutschen Demokratischen Republik“ (vgl. 1961\_pol\_DDR\_2).

Im (schul-)pädagogisch-didaktischen Bereich spielt in der dritten zeitschrifteninternen Periode v.a. der VI. Pädagogische Kongress vom 3. bis 5. Juni 1961 unter dem Leitthema „Für die Verbesserung des Lernens und der sozialistischen Erziehung an den Oberschulen“ eine wichtige Rolle (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c; 1961\_päd\_DDR\_1d; 1961\_päd\_DDR\_1e; 1961\_päd\_DDR\_1f).<sup>161</sup> Zudem ist der Kongress in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ bereits vor dem eigentlichen Veranstaltungsbeginn präsent. Das betrifft einerseits eine gehäufte Referenzierung auf die vorab erschienene „Diskussionsgrundlage zur Vorbereitung des VI. Pädagogischen Kongresses“ (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a) und andererseits die Berücksichtigung einer an diese Diskussionsgrundlage anknüpfenden regen Debatte über zentrale Themenstellungen in der wöchentlich erschienenen Zeitschrift „Deutsche Lehrerzeitung“ (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1b). Zudem tritt auch die sowjetische Pädagogik in den Jahren 1960 und 1961 in den Zeitschrifteninhalten verstärkt auf. Dies zeigt sich sowohl in der Referenzierung auf die Übersetzung der „Ausgewählte[n] pädagogischen Schriften von N. K. Krupskaja“ (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1) als auch ereignisgeschichtlich auf den allrussischen Lehrerkongress, der vom 6. bis 9. Juli 1960 in Moskau stattfand (vgl. 1961\_päd\_SOWJ\_2a; 1961\_päd\_SOWJ\_2b).<sup>162</sup> Der Lehrerkongress verabschiedete den ebenfalls in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ häufiger benannten „Entwurf eines Erziehungsplans für die allgemeinbildenden Schulen“, der sich mit Grundlagen des sowjetischen Schulsystems befasst (vgl. 1961\_päd\_SOWJ\_1).

Von den in der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode 1958 bis 1959 relevanten Ereignissen und Quellen spielen lediglich die „Beschlüsse des V. Parteitages der SED“ (1959\_pol\_DDR\_5) und das „Gesetz über den Siebenjahrplan“ (1959\_pol\_DDR\_1) auch in den Jahren 1960 und 1961 erneut eine Rolle. Beide Referenzen entstammen der (bildungs-)politischen, auf die DDR bezogenen Ebene.

### 2.2.3.1 Differenzierung nach Kontextebenen

Auf der (*bildungs-*)*politischen Ebene in der DDR* stehen gemäß der unter Punkt A des Anhanges 4.2.25 zusammengetragenen Daten die als ideal vermittelten Wissensvorräte im Mittelpunkt. Dies betrifft jedoch nur Zuschreibungen zu den Schülern im Allgemeinen, da die Unterstufenschüler in den Real- wie Idealattributionen in den Jahren 1960 und 1961 nicht auftreten. So beschreiben die als real vermittelten Wissensvorräte relativ knapp Schüler, die durchweg positive (vgl. 1960\_pol\_DDR\_1a; 1961\_pol\_DDR\_1) wie negative (vgl. 1960\_pol\_DDR\_2) Lernausgangslagen besitzen, altersgemäße und individuelle Besonderheiten aufweisen (vgl. 1960\_pol\_DDR\_2) sowie insbesondere durch polytechnischen Unterricht und die dazugehörige Zusammenarbeit mit sozialistischen Betrieben ihre Leistungen steigern können (vgl. 1961\_pol\_DDR\_1). Vergleichsweise wesentlich ausführlicher schildern die idealen Zuschreibungen das in weitgehend allen Dokumenten präsente Bild des sozialistisch erzogenen und zudem allseitig polytechnisch

<sup>161</sup> Zur Erschließung der Inhalte des VI. Pädagogischen Kongresses wurden die beiden über den Kongress erschienenen Bände analysiert, die die Hauptvorträge, die Beschlüsse und die weiteren Diskussionsbeiträge enthalten (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c; 1961\_päd\_DDR\_1d) wie auch zwei in der „Deutschen Lehrerzeitung“ erschienene Berichte über zentrale Kongressthemen (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1b).

<sup>162</sup> Über den allrussischen Lehrerkongress konnten zentrale Informationen zwei ausführlichen, in der „Deutschen Lehrerzeitung“ erschienenen Artikeln entnommen werden (vgl. 1961\_päd\_SOWJ\_2a; 1961\_päd\_SOWJ\_2b).



gebildeten Menschen (vgl. 1960\_pol\_DDR\_1a; 1961\_pol\_DDR\_3a). Fast immer werden in den entsprechenden Kontextdokumenten mehr oder weniger ausführlich vier Teilbereiche aufgeführt, die dieses allgemeine Menschenideal weiter konkretisieren. So sollen die Schüler geistige Fähigkeiten entwickeln und demzufolge die jahrgangsstufenbezogenen Zielvorgaben erreichen, sich eine gesündere Lebensweise aneignen, Liebe zur Arbeit empfinden wie auch kollektiv, gesellschaftlich-nützlich und produktiv tätig werden (vgl. 1960\_pol\_DDR\_1a). Insbesondere der Punkt der geforderten geistigen Fähigkeiten der Kinder wird durch die Aspekte der Selbsttätigkeit und des notwendigerweise hohen Fachwissens ergänzt. Hinzu kommt die diachron neuartige Perspektive innerhalb der Idealattribuierungen, dass sichere, anwendungsbereite Kenntnisse nicht mehr nur einen gleichgestellten Aspekt neben den anderen Bereichen der sozialistischen Persönlichkeit darstellen (vgl. 1960\_pol\_DDR\_2). Stattdessen bilden sie wünschenswerter Weise die Basis und damit Voraussetzung weltanschaulicher und politisch-moralischer Einsichten und Überzeugungen der Schüler (vgl. 1961\_pol\_DDR\_1). Dieses umfassende Menschenideal sollen die Kinder nicht nur mit Hilfe des Lehrers, sondern auch unter zusätzlicher Beeinflussung durch ihre Eltern sowie durch verschiedenste Kontakte mit Mitgliedern der sozialistischen Gesellschaft verinnerlichen, die ggf. direkt im Klassenzimmerunterricht mitwirken (vgl. 1959\_pol\_DDR\_1; 1959\_pol\_DDR\_5). Im Sinne einer ergänzenden Hervorhebung einer bestimmten Teilgruppe von Schülern wird insbesondere von den Landkindern erwartet, dass sie neben den allgemein angestrebten Persönlichkeitsidealen bei der Umgestaltung des sozialistischen Dorfes helfen (vgl. 1960\_pol\_DDR\_1a; 1960\_pol\_DDR\_2; 1961\_pol\_DDR\_1). Jedoch ist auch hier die Grundlage einer adäquaten Hilfe – in Anlehnung an die generelle Betonung kognitiver Fähigkeiten – die Erreichung der jahrgangsstufenbezogenen Zielvorgaben und damit eines entsprechend hohen Bildungsniveaus (vgl. 1959\_pol\_DDR\_5).

Die wenigen Zuschreibungen auf der *(bildungs-)politischen Ebene in der Sowjetunion* gehen erneut nicht separat auf Schüler der unteren Jahrgangsstufen ein und umfassen nur Idealattribuierungen. Im Überblick zielen sie auf die Vorgabe der Formung kommunistischer Menschen ab (s. Punkt B im Anhang 4.2.25), welche eine größtmögliche Arbeitsproduktivität wie die hierfür nötige Liebe zur und Achtung vor der Arbeit aufweisen sollen. Erreicht wird dieses Ziel idealerweise über die kommunistische Erziehung (vgl. 1959\_pol\_SOWJ\_1).

Auf *(schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene in der DDR* liefern die unter Punkt C des Anhanges 4.2.25 zusammengetragenen Daten ein relativ umfassendes Bild realer Ausgangslagen. Dieses Bild betrifft die Schüler im Allgemeinen sowie teilweise auch die Unterstufenschüler im Speziellen. Hinsichtlich der Schüler aller Jahrgangsstufen findet im Bereich der realen Attribuierungen v.a. eine ausführliche Reflexion ihrer Defizite inklusive entsprechender Verursachungsfaktoren statt, welche im Überblick überwiegend lehrerseitiges Fehlverhalten betreffen (vgl. 1961\_pol\_DDR\_1a; 1961\_pol\_DDR\_1c). Zu einem derartigen Fehlverhalten zählt bspw. auch, dass die Kinder der Mittelschicht aufgrund des Fokus der Lehrer auf die Arbeiter-und-Bauern-Kinder im Lernprozess vernachlässigt werden (vgl. 1961\_pol\_DDR\_1c). Bei den Schülern entstandene Defizite äußern sich einerseits in mangelnden Fachkenntnissen, einer fehlenden Selbstständigkeit und einem ausbleibenden Transfer gewonnener Kenntnisse in der gesellschaftlichen Praxis. Andererseits entwickeln die Kinder innere ideologische Konflikte, die sich durch fehlende Ansprechpartner für ihre Dilemmata und in Kombination damit durch den anhaltenden Ein-

fluss alter Anschauungen noch verstärken (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c). Hinzu kommt als weiterer defizitärer Bereich, der jedoch nicht direkt auf unterrichtliche Mängel zurückgeführt wird, eine bestehende Disziplinlosigkeit der Kinder im Unterricht und ihr Desinteresse am Lernstoff (vgl. 1961\_pol\_DDR\_1a; 1961\_pol\_DDR\_1c). Dieser ausführlichen Reflexion kindlicher Problemlagen stehen die prinzipiellen Begabungen der Schüler gegenüber und daraus resultierend ihr Potenzial, bei einer angemessenen Unterrichtsgestaltung gute Lernergebnisse zu erzielen (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c). Ein wichtiger Faktor hierbei ist z.B. das Zusammenwirken von Schule, Elternhaus und Jugendverband, u.a. in Form des Unterrichtstages in der sozialistischen Produktion oder durch die Einrichtung von Tagesschulen (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c). Mit speziellem Bezug auf die Schüler der Unterstufe finden kenntnisbezogene Mängel erneut Erwähnung und werden hinsichtlich der Grundfähigkeiten und -fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen und in den Fremdsprachen konkretisiert (vgl. ebd.). So fehlt es den Unterstufenschülern an ausreichender Vorbereitung auf den Fachunterricht und zudem an ausreichender Lernbegeisterung (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c). Defizite, die sich auf ihre ideologischen Überzeugungen beziehen, kommen hingegen nicht zur Sprache. Der im Bereich der Realattribuierungen als vornehmlich mangelbelastet beschriebenen Lernausgangslagen der Schüler im Allgemeinen steht eine ganze Reihe an relativ konkreten Idealattribuierungen gegenüber. Diese treffen auf Schüler aller Jahrgangsstufen zu und fokussieren letztlich das übergreifende Ziel der erwünschten schöpferischen Mitarbeit der Kinder in der sozialistischen Gesellschaft (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a). Im Sinne hierfür notwendigerweise zu erreichender Teilideale sollen die Schüler in Form eines ersten Teilzielbereiches hohe geistige Fähigkeiten, eine allgemein hohe Bildung sowie spezifische Kenntnisse in einzelnen Unterrichtsfächern erwerben (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c). Idealerweise bauen die entsprechenden Lernergebnisse zudem auf den individuenspezifischen Ressourcen der Kinder auf. Der zweite Teilzielbereich umfasst die richtigen politischen Überzeugungen der Schüler. Diese gehen mit einem entsprechenden Verantwortungsgefühl und einer hohen Einsatzbereitschaft für den Staat genauso einher wie mit einem kollektiven „Wir“-Gefühl und der prinzipiellen Achtung vor der Arbeit (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c). Im Sinne einer divergierenden Verhältnissetzung zwischen diesen beiden Teilbereichen bilden die geistigen Fähigkeiten abhängig von der Kontextquelle entweder die Voraussetzung für den Erwerb ideologischer Überzeugungen und Einsichten oder stehen den Überzeugungen gleichgestellt gegenüber (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a). Die prinzipielle Basis zum Erreichen beider Teilzielbereiche bilden eine von Arbeitsliebe und Wissbegierde geprägte Lerneinstellung der Schüler und die Durchführung entsprechender Lernhandlungen. Letztere stehen zwar in Bezug zur polytechnischen Bildung, betonen trotz dieser Grundintention die praktischen Tätigkeiten in der Gesellschaft jedoch nicht im übertriebenen Maße. So wird die konkrete Teilnahme der Kinder am politischen und kulturellen Leben u.a. durch gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten zwar gefordert, daneben aber genauso die innerunterrichtliche kindliche Selbsttätigkeit gepaart mit aktivem Denken oder der Besuch einer Tagesschule (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c). Hinsichtlich der Idealattribuierungen, die die Unterstufenschüler im Expliziten betreffen, fehlt die Forderung nach dem Teilbereich der ideologischen Grundeinstellungen. Stattdessen sollen die Schüler der unteren Jahrgangsstufen lediglich die richtige

Lerneinstellung in Form von Lernfreude erwerben und sich polytechnische wie auch weitere unterrichtsfachbezogene Grundkenntnisse in Vorbereitung auf den späteren Fachunterricht aneignen (vgl. ebd.).

Mit Blick auf die (*schul-*)*pädagogisch-didaktischen Quellen sowjetischer Provenienz* weisen die Daten unter Punkt D des Anhanges 4.2.25 auf ein relativ umfassendes Gefüge aus realen wie idealen Attribuierungen hin. Diese betreffen die Schüler aller Jahrgangsstufen wie auch im Speziellen die der ersten vier Schuljahre. So weisen die Schüler im Allgemeinen innerhalb der Realzuschreibungen neben individuellen Eigenheiten positive wie negative Lernvoraussetzungen auf, die teilweise altersspezifisch begründet sind (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1). Im Positiven sind die Kinder u.a. begeisterungsfähig, selbsttätig und durch gesellschaftlich-nützliche wie produktive Arbeit in ihrem Lernen positiv beeinflussbar (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1; 1961\_päd\_SOWJ\_1; 1961\_päd\_SOWJ\_2b). Demgegenüber besitzen sie jedoch auch eine noch begrenzte kognitive Fassungskraft, Probleme mit ihrer Disziplin und eine falsche Arbeitseinstellung auf. Insbesondere Mängel in der Unterrichtsgestaltung führen bei den Schülern zu weiteren Lerndefiziten wie fehlender Selbsttätigkeit und defizitären Grundkenntnissen (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1). Mit spezifischem Blick auf die unteren Jahrgangsstufen stehen bei den Kindern v.a. ihre altersbezogenen und individuellen Besonderheiten im Fokus, die auch ihren Hang zum Spielen sowie ihre Wirklichkeitserfassung von ihren eigenen Tätigkeiten ausgehend betreffen (vgl. 1961\_päd\_SOWJ\_1). V.a. Letzterem steht die Tatsache gegenüber, dass die Schüler noch zu wenig zur Arbeit erzogen werden. In Anknüpfung an die innerhalb der realen Attribuierungen für die Schüler im Allgemeinen wie für die der unteren Jahrgangsstufen im Speziellen offengelegte Affinität zur eigenen Tätigkeit sollen der Kinder die Zielvorgaben gemäß der Idealattributionen durch die Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis erreichen (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1; 1961\_päd\_SOWJ\_2b). Hierfür wird von ihnen auch die Durchführung von gesellschaftlich-nützlichen und produktiven Tätigkeiten erwartet. Allgemein betrachtet bündeln sich diese Zielvorgaben im Ideal des kommunistischen Menschen, der aktiv am Aufbau des Kommunismus teilnimmt. Zu diesem von den Schülern zu erreichenden Ideal zählen zwei Teilzielbereiche, die sich auf die im Unterricht zu erwerbenden Kenntnisse beziehen oder die ideologischen Überzeugungen und Einstellungen betreffen (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1). Die von den Schülern als erster Teilzielbereich geforderten Kenntnisse dienen insgesamt betrachtet idealerweise der Veränderung des sozialistischen Lebens und lassen sich unterrichtsfachspezifisch – inklusive der Berücksichtigung ästhetischer wie körperbezogener Kenntnisse – konkretisieren (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1; 1961\_päd\_SOWJ\_2b). Sie werden auf Basis einer adäquaten, positiven wie pflichtbewussten Lerneinstellung und mit Hilfe entsprechender Lernhandlungen erworben, wobei sich letztere u.a. auf gegenseitige Hilfe und Lerntechniken beziehen (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1). Zu den allgemein von den Schülern geforderten Kenntnissen hinzu kommt zudem die erwünschte Weiterentwicklung individuell vorhandener Neigungen und Interessen (vgl. 1961\_päd\_SOWJ\_2b). Der zweite Teilbereich der ideologischen Überzeugungen und Einstellungen betrifft das erwünschte kommunistische Bewusstsein der Kinder und die als Grundlage notwendige Liebe zur Arbeit und Bereitschaft zur eigenen Disziplin (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1; 1961\_päd\_SOWJ\_2b). Mit Blick auf die ersten vier Jahrgangsstufen nehmen die an die Kinder gestellten Forderungen v.a. die Rolle vorbereitender Qualifikationen für spätere Lern- und Entwicklungsschritte ein. So sollen die jüngeren Schüler im Rahmen der kommunistischen Er-

ziehung u.a. eigene Tätigkeiten in der Gesellschaft durchführen und sich hierdurch intellektuell, ästhetisch, körperlich und hinsichtlich ihrer Arbeitsausbildung weiterentwickeln. Auf diesem Weg erreichen sie idealerweise zum Ende der vierten Jahrgangsstufe einen bestimmten Entwicklungsstand, an welchen weitere Erziehungs- und Bildungsziele anschließen können. Dieser Entwicklungsstand konkretisiert sich für die Schüler in den Bereichen der kommunistischen Moral, des kulturellen Verhaltens, des Lernverhaltens und der Pflichterfüllung, der Liebe zum Schönen in der Kunst und Kultur sowie der Körperkultur bzw. der Festigung der eigenen Gesundheit (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1; 1961\_päd\_SOWJ\_1).

### **2.2.3.2 Synchroner Vergleich**

#### **2.2.3.2.1 Kontextuale Tendenzen im Überblick**

Auf den verschiedenen Kontextebenen, die für die Jahre 1960 und 1961 in der DDR wie in der Sowjetunion die (bildungs-)politische sowie die (schul-)pädagogisch-didaktische Quellen umfassen, werden als real und als ideal vermittelte Wissensvorräte in ihrem Verhältnis zueinander jeweils ganz unterschiedlich gewichtet. Entweder stehen ideale Attribuierungen den realen gleichgestellt gegenüber oder sie dominieren die Realzuschreibungen. Zudem weist jede Kontextebene divergierende inhaltliche Fokussierungen auf, auch wenn sich die Inhalte in Teilen wiederholen. So herrscht trotz einzelner ebenenübergreifend einheitlich vorhandener Schwerpunktsetzungen insgesamt eine relativ hohe Bandbreite an unterschiedlichen Orientierungen und Tendenzen innerhalb des analysierten Kontextes vor.

Bereits im Bereich der Realzuschreibungen finden sich zwischen den Kontextebenen lediglich Übereinstimmungen hinsichtlich einzelner Aspekte bzw. Themenbereiche. Hinzu kommt eine generell ganz unterschiedliche Präsenz der als real vermittelten Wissensvorräte. So liefert die (bildungs-)politische sowjetische Quelle überhaupt keine entsprechenden Attribuierungen und das ebenenbezogene Pendant aus der DDR lediglich relativ oberflächliche, im Vergleich zu den Idealzuschreibungen dieser Kontextebene vom Umgang her kaum ins Gewicht fallende Realattributionen (s.u.). Dennoch stehen die entsprechenden Inhalte dieser Kontextebenen, sofern sie benannt werden, nicht im Gegensatz zu den anderen Quellen, sondern vertiefen die dortigen Tendenzen selektiv. So betonen die (schul-)pädagogisch-didaktischen sowjetischen Dokumente in Parallelität zu den (bildungs-)politischen DDR-stämmigen die individuellen und altersbezogenen Besonderheiten der Schüler aller Jahrgangsstufen. Aus sowjetischer Perspektive sind diese Besonderheiten v.a. hinsichtlich der Schüler der unteren Jahrgangsstufen von Relevanz, da Kinder dieses Alters einen Hang zum Spiel und zur aktiven Tätigkeit im Allgemeinen haben. Auf den beiden (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebenen und zudem erneut in kurzer Erwähnung auch in den (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Werken werden neben diesen altersspezifischen und individuellen Besonderheiten v.a. die positiven und negativen Lernausgangslagen der Schüler aller Jahrgangsstufen vertieft betrachtet. Mit Blick auf die positiven Lernausgangslagen stehen in den (schul-)pädagogisch-didaktischen Publikationen aus der DDR v.a. die geistigen und körperlichen Kräfte der Kinder, ihre Talente und Begabungen im Mittelpunkt, in den sowjetischen dagegen insbesondere ihre Begeisterungsfähigkeit und Selbsttätigkeit. Dieses positive Potenzial wird jedoch auf beiden Kontextebenen mit einem negativen Status quo kindlichen Lernens

kontrastiert, der den Kindern u.a. Undiszipliniertheit, Uninteressiertheit, eine falsche Arbeitseinstellung, fehlende Selbsttätigkeit und v.a. unzureichende wie nicht anwendungsbereite Grundkenntnisse attestiert. Letztere sind bei den (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen aus der DDR wie der Sowjetunion auch insbesondere hinsichtlich der Schüler der unteren Jahrgangsstufen von Relevanz und äußern sich in mangelnden Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen und damit in einer mangelnden Vorbereitung auf den Fachunterricht. In ihrer Entstehung werden diese Defizite mit Bezug auf die Schüler aller Jahrgangsstufen zumeist direkt auf externale Ursachen und hier auf unterrichtliche Missstände zurückgeführt. Insbesondere die (schul-)pädagogisch-didaktischen DDR-stämmigen Dokumente führen das lehrerseitige Fehlverhalten in seinen Folgen für die Schüler noch weiter aus. So werden v.a. die Kinder der Mittelschicht wegen der Fokussierung auf die Arbeiter- und Bauernkinder nicht gefördert oder es entstehen durch falsches Lehrerverhalten bei den Schülern ideologische Konflikte inklusive der daraus resultierenden Folgen. Neben der ausführlichen, auf verschiedenen Kontextebenen durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen gekennzeichneten Betrachtung der kindlichen Lernausgangslagen wird innerhalb der Realattribuierungen zudem ein geeigneter Lernprozess charakterisiert, den die Schüler aufgrund ihrer Lernausgangslagen benötigen, um möglichst gute Lernergebnisse zu erbringen. Hierzu findet sich auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene in der Sowjetunion und in etwas reduzierter Form auch auf der (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Kontextebene v.a. eine Betonung polytechnischer Bildung und gesellschaftlich-nützlicher wie produktiver Arbeiten mit ihrem jeweils positiven Lerneffekt für die Schüler aller Jahrgangsstufen. Die (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen in der DDR reflektieren – mit einer tendenziell anderen Orientierung – dahingegen die Wirkung eines Unterrichts, der durch das Zusammenspiel von Schule mit anderen gesellschaftlichen Akteuren und demgemäß durch eine Verbindung des Unterrichts mit dem sozialistischen Leben im umfassenderen Sinne das Lernen der Schüler positiv beeinflusst. Darüber hinaus behandeln sie die lernförderliche Wirkung von Tagesschulen.

Innerhalb der als ideal vermittelten Wissensvorräte finden sich trotz ebenenübergreifend weitgehend identischer Zielvorgaben durchaus Differenzen zwischen den einzelnen Kontextebenen. Diese Differenzen manifestieren sich im Überblick betrachtet darin, dass die Kontextdokumente das gemeinsame Grundideal mit unterschiedlichen Teilzielen konkretisieren, es in variabler Form auf die Unterschüler transferieren wie zudem differierende Lernhandlungen benennen, über die die allgemeinen Zielvorgaben erreicht werden sollen. Mit Blick auf diese grundlegenden Zielvorgaben fokussieren alle Kontextebenen in weitgehend einheitlicher Manier die Entwicklung der Schüler aller Jahrgangsstufen zu Menschen mit einem einerseits hohen geistigen wie körperlichen Bildungsniveau, die andererseits auch kollektives Verantwortungsgefühl und Einsatzbereitschaft dem Staat gegenüber aufbringen und sich deshalb für dessen Belange einsetzen. Dieses prinzipiell zweigeteilte, an die Schüler gerichtete Grundideal manifestiert sich auf (bildungs-)politischer wie (schul-)pädagogisch-didaktischer, sowjetischer Ebene im Ziel des kommunistischen Menschen. Er wird in der (bildungs-)politischen Quelle relativ knapp charakterisiert und ist v.a. auf der Basis einer entsprechenden Arbeitsmoral idealerweise möglichst arbeitsproduktiv. Im Gegensatz hierzu behandeln die (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen sowjetischer Provenienz das Ziel des kommunistischen Menschen wesentlich ausführlicher. So sollen die Schüler aller Jahrgangsstufen sowohl unterrichts-



fachspezifische wie insbesondere auch ästhetische und körperbezogene Kenntnisse hoher Qualität erwerben. Hinzu kommt die Entwicklung angemessener ideologischer Überzeugungen, die Kollektivgeist, Arbeitsdisziplin und eine entsprechende gesellschaftlich-nützliche Einsatzbereitschaft umfassen. In den (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Dokumenten werden die Zielvorgaben aus den (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen sowjetischer Provenienz v.a. durch eine noch deutlichere Betonung des notwendigerweise hohen Fachwissens der Kinder ergänzt, das an eine entsprechende Denkfähigkeit gekoppelt ist. Diese gilt als zwingende Grundlage für darauf aufbauende weltanschauliche und politisch-moralische Einsichten und Überzeugungen. Folglich fokussieren diese (bildungs-)politischen Werke aus der DDR nicht den kommunistischen bzw. im Transfer sozialistischen Bürger, wie dies auf den beiden sowjetischen Kontextebenen der Fall ist, sondern in zweigeteilter Manier den sowohl sozialistisch erzogenen als auch allseitig polytechnisch gebildeten Menschen. Noch weniger als auf der (bildungs-)politischen Kontextebene in der DDR wird in den (schul-)pädagogisch-didaktischen DDR-stämmigen Dokumente das Ziel des sozialistischen Menschen benannt. Stattdessen fordern diese als Zielvorgabe für die Schüler aller Jahrgangsstufen eine letztlich schöpferische Mitarbeit in der sozialistischen Gesellschaft, für die die Kinder fachlich hochgebildet als auch entsprechend ideologisch überzeugt sein müssen. In weitgehender Parallelität zur (bildungs-)politischen Ebene in der DDR betonen die (schul-)pädagogisch-didaktischen DDR-stämmigen Werke zudem weiterhin das idealerweise hohe Fachwissen der Schüler als Grundlage ideologischer Überzeugungen, jedoch mit einer ebeneninternen Inkonsistenz. Sie manifestiert sich darin, dass in einzelnen Textpassagen das Fachwissen der Kinder den von ihnen geforderten Überzeugungen gleichgewichtet gegenübergestellt wird und es in diesen Textpassagen folglich nicht als bedeutsame Grundlage emotionaler Entwicklungsschritte fungiert. Hinsichtlich der Schüler der ersten vier Jahrgangsstufen knüpfen v.a. die (schul-)pädagogisch-didaktischen Dokumente sowjetischer Provenienz an die auch für die Schüler im Allgemeinen geltende, inhaltlich in fachwissenschaftliche und ideologische Aspekte zweigeteilte Idealvorgabe an. Sie definieren für beide Ziele einen erwünschten Erziehungs- und Bildungsstandard, den die Kinder zum Ende der ersten vier Schuljahre erworben haben sollen. Die (bildungs-)politische wie die (schul-)pädagogisch-didaktische Ebene in der DDR fokussieren im Gegenzug dazu v.a. die nötigen Grundkenntnisse der Unterstufenschüler für den nach den Schuljahren in der Unterstufe einsetzenden Fachunterricht. Nur in den (bildungs-)politischen Dokumenten in der DDR findet als gesondert benannte Gruppe die der Landkinder Erwähnung. Für sie steht in Anlehnung an die bereits im Allgemeinen für die (bildungs-)politische DDR-stämmige Ebene benannten Zielvorgaben ebenfalls der Erwerb eines hohen Bildungsniveaus im Fokus, das sie für die von ihnen erwünschte Hilfe bei der Umgestaltung des sozialistischen Dorfes benötigen. Neben den gerade inklusive der entsprechenden Varianzen aufgeführten Zielvorgaben umfassen die Ideale auch Maßnahmen, mit denen die Kinder die erwarteten Entwicklungsziele erreichen sollen. Die entsprechenden Maßnahmen unterscheiden sich jedoch ebenfalls zwischen den einzelnen Kontextebenen. So benennt die (bildungs-)politische Ebene in der Sowjetunion in oberflächlicher Manier lediglich die kommunistische Erziehung als idealen Weg zur Erreichung der Zielvorgaben. Dahingegen hebt die sowjetische (schul-)pädagogisch-didaktische Ebene in weit ausführlicherer Weise einerseits die gesellschaftlich-nützlichen wie produktiven Tätigkeiten im mit der Praxis verbundenen Unterricht hervor. Andererseits greift sie zudem dezidiert von den Schülern aller Jahrgangsstufen erwartetes Lern-



verhalten auf, welches u.a. gegenseitige Hilfe wie auch eine passende Lerneinstellung und entsprechende Lerntechniken umfasst. Hinzu kommt im Sinne eines weiteren Aspekts idealerweise die Nutzung der kindlichen Ressourcen, zu denen ihre Talente, Interessen und Begabungen zählen. Weitgehend dieselben Maßnahmen zur Erreichung der angestrebten Idealvorstellungen durch entsprechend gestalteten Unterricht benennen die (schul-)pädagogisch-didaktischen Publikationen in der DDR, ergänzen sie jedoch durch die Betonung der Notwendigkeit der kindlichen Selbsttätigkeit und eigenen Denktätigkeit. Hinzu kommt eine Erweiterung der gesellschaftsbezogenen Tätigkeiten durch eine vielseitigere Partizipation der Kinder an der sozialistischen Gesellschaft, die in ihrer Gewichtung im Schulunterricht jedoch gegenüber anderen Unterrichtselementen nicht überhand nehmen darf. Ebenso soll für die Schüler der Besuch einer Tagesschule angestrebt werden. Zwar betonen die (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Dokumente wie die (schul-)pädagogisch-didaktische Ebene aus der DDR ebenfalls die nötige Selbsttätigkeit der Schüler aller Jahrgangsstufen. Überdies heben sie jedoch mit einer etwas anderen Orientierung idealerweise vielgestaltige Kontakte der Kinder mit der sozialistischen Gesellschaft hervor. Die entsprechenden Kontakte sollen dabei maßgeblich jenseits konkreter gesellschaftlich-nützlicher Tätigkeiten erfolgen und von den Schülern idealerweise in unterschiedlichsten Varianten gepflegt werden.

#### **2.2.3.2.2 Zeitschrifteninhalte im kontextualen Gesamtgefüge**

Innerhalb der dritten zeitschrifteninternen Periode sind prinzipiell alle Perspektiven auf die Schüler präsent (s. Kap. 2.1.5.2), jedoch in unterschiedlicher Ausführlichkeit und kontextebenenintern wie zwischen den einzelnen Kontextebenen mit unterschiedlich starken Diskrepanzen und Varianzen. Da sich zudem bereits die Inhalte aus der Zeitschrift „Die Unterstufe“ in den Jahren 1960 und 1961 durch eine mangelnde Konstanz auszeichnen, kristallisiert sich insgesamt eine sehr facettenreiche Ausgangslage für den Vergleich zwischen Zeitschrifteninhalten und Kontextquellen heraus. Diese erhält einen noch höheren Komplexitätsgrad durch die hinzukommende Annäherung und teilweise Vermischung der gesellschaftsorientierten und schulleistungsbezogenen Schülerrolle, die zeitschriftenintern wie auf verschiedenen Kontextebenen auftritt.

Die Perspektive auf die *Schüler als schulleistungsorientiert Lernende* dominiert die als real vermittelten Wissensvorräte auf allen Kontextebenen außer der (bildungs-)politischen sowjetischen und ist auch innerhalb der idealen Zuschreibungen fortweg präsent. In Gesamtüberblick betrachtet benennen die (bildungs-)politischen Quellen aus der DDR in ihren Realattributionen zentrale Bestimmungselemente der schulleistungsorientierten Schülerrolle, die dann auf verschiedenen anderen Kontextebenen mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen vertieft betrachtet werden. So sind die Kinder gemäß den (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Dokumenten v.a. altersspezifisch wie individuell different und besitzen zudem auf dieser Ebene nicht weiter spezifizierte positive wie ebenso negative Lernausgangslagen. Unter den benannten Aspekten heben insbesondere die sowjetischen (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen die altersabhängigen wie individuellen Besonderheiten der Schüler genauer hervor. Zwar tun dies auch die (schul-)pädagogisch-didaktischen Dokumente aus der DDR, stellen darüber hinaus jedoch die kindlichen Lernausgangslagen und deren ggf. externalen Entstehungshintergrund in den Mittelpunkt. So fehlen den Kindern im Sinne negativer Lernausgangslagen

u.a. eine passende Arbeits- und Lerneinstellung sowie angemessene Grundkenntnisse, die sich mit Bezug auf die Schüler der ersten vier Jahrgangsstufen v.a. in mangelnden Grundfertigkeiten widerspiegeln. Ferner weisen die Schüler aller Jahrgangsstufen in starker Annäherung an die gesellschaftsorientierte Perspektive unzureichende ideologische Überzeugungen auf, ohne dass dieser Aspekt mit Blick auf die Schüler der unteren Jahrgangsstufen explizit wiederholt wird. Als Ursache für die kindlichen Defizite gelten zumeist eine mangelhafte Unterrichtsgestaltung und ein damit verbundenes lehrerseitiges Fehlverhalten. Dieser defizitären Gesamtsituation gegenübergestellt besitzen die Schüler im Positiven durchaus kindliche Begabungen und gemäß der (schul-)pädagogisch-didaktischen sowjetischen Ebene eine gewisse kindliche Begeisterungsfähigkeit und Selbsttätigkeit. Neben den Lernausgangslagen der Schüler werden auf einigen Kontextebenen innerhalb der Realattribuierungen bestimmte unterrichtsgestalterische Maßnahmen beschrieben, auf die die Kinder in ihrer schulleistungsbezogenen Rolle besonders positiv reagieren. Dominant vertreten ist an dieser Stelle fortwährend, jedoch in den verschiedenen Kontextquellen in unterschiedlicher Form die Kontaktaufnahme der Kinder mit der sie umgebenden Gesellschaft. Im engeren Sinne wird auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene in der Sowjetunion diesbezüglich im Rückgriff auf die gesellschaftsorientierte Perspektive auf die Schüler deren produktive Tätigkeiten betont. In etwas abgeschwächter Form beziehen sich auch die (schul-)pädagogisch-didaktischen und (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Quellen auf derartige kindliche Tätigkeiten. Jedoch hebt v.a. die letztgenannte Ebene dabei explizit den Aspekt der Leistungsverbesserung durch eine verschiedeartige Zusammenarbeit der Schulklassen mit den Betrieben in der DDR hervor, die sich folglich auch jenseits kindlicher Arbeitseinsätze ausgestaltet. Die über die Zeitschrift „Die Unterstufe“ im Bereich der schulleistungsbezogenen Realattribuierungen vermittelten Wissensvorräte über Unterstufenschüler weisen über weite Strecken bedeutende Diskrepanzen zu den Erkenntnissen aus den Kontextdokumenten auf. Demgegenüber stehen eher partielle Parallelitäten zwischen Zeitschrifteninhalten und Kontextebenen. So weisen die Zuschreibungen über Unterstufenschüler in den Zeitschriftenartikeln bereits dadurch einen bedeutsamen Unterschied zu den generellen kontextualen Tendenzen in den Jahren 1960 und 1961 auf, dass diese die Schüler nicht als altersspezifisch und individuell different beschreiben. Trotz kontextualer Benennung ebenso in der Zeitschrift nicht von Relevanz sind die zumindest auf (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene in der DDR mit explizitem Bezug auf die Unterstufenschüler aufgeführten unzureichenden Grundfertigkeiten der Schüler. Hinzu kommen Benennungen wie der positive Effekt der heimatkundlichen Anschauung auf die Unterstufenschüler, die zwar zeitschriftenintern präsent sind, jedoch auf keiner der Kontextebenen auftreten. Im Sinne einer zumindest partiellen Übereinstimmung treten kontextual sowie zeitschriftenintern in den Wissensvorräten zu mindestens einer der vier Schülergruppen die bei den Schülern im Allgemeinen vorhandenen Lerndefizite inklusive der externalen unterrichtsbezogenen Verursachungsfaktoren auf. Diese finden sich in den Zeitschriftenartikeln sowie auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene in der DDR. Andererseits berufen sich die Wissensvorräte über Unterstufenschüler zeitschriftenintern teilweise auf die Idee der lernförderlichen Aktivitäten der Kinder, die mit der sozialistischen Gesellschaft in unterschiedlicher Weise verbunden sind. Diese Aktivitäten werden in der Zeitschrift ähnlich der (bildungs-)politischen und v.a. (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen aus der DDR in unterschiedlichen Varianten facettenreich konkretisiert. Gleichzeitig ergibt sich durch diese

facettenreiche Konkretisierung eine Diskrepanz zwischen zeitschrifteninternen Benennungen und der (schul-)pädagogisch-didaktischen Kontextebene, die die entsprechenden Aktivitäten der Schüler im Rückgriff auf die gesellschaftsorientierte Perspektive auf gesellschaftlich-nützliche, produktive Tätigkeiten begrenzt. Die größte Übereinstimmung innerhalb der realen Attribuierungen findet sich hinsichtlich der in der Zeitschrift hervorgehobenen prinzipiell positiven Lernausgangslagen der Schüler. Diese sind kontextual maßgeblich in den (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen aus der DDR und der Sowjetunion präsent, auch wenn sie auf beiden Kontextebenen mit jeweils differierenden Schwerpunktsetzungen behandelt werden. Im Bereich der als ideal vermittelten Wissensvorräte steht in den Kontextdokumenten hinsichtlich der Perspektive auf Schüler als schulleistungsorientiert Lernende auf allen Ebenen das von den Schülern zu erreichende, möglichst hohe geistige wie aber auch körperliche Bildungsniveau im Mittelpunkt. Dieses wird auf den beiden sowjetstämmigen Kontextebenen in Annäherung an die gesellschaftsorientierte Rolle der Kinder unter dem Ziel des kommunistischen Menschen verortet und umfasst gemäß den (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen in der Sowjetunion zudem ästhetische Elemente. In der DDR bestehen mit Blick auf die Wichtigkeit dieses geforderten allgemein hohen Bildungsniveaus innerhalb der schulleistungsbezogenen Idealattribuierungen durchaus differente Positionen. Jedoch spielt generell betrachtet eine zentralere Rolle als in den sowjetischen Quellen. So fungieren umfassendes Fachwissen und die nötige Denkfähigkeit zumindest auf (bildungs-)politischer Ebene in einheitlicher Weise als Grundlage für den Erwerb wichtiger Determinanten der gesellschaftsorientierten Rolle durch die Schüler. Auch in den (schul-)pädagogisch-didaktischen Werken sind derartige Tendenzen zu finden, jedoch in uneinheitlicher Manier. Zudem werden die schulleistungsbezogenen Inhalte auf dieser Kontextebene nicht dem Ideal des sozialistischen Menschen und damit den gesellschaftsorientierten Idealen zugeordnet. Des Weiteren zeigt sich eine Hervorhebung der hohen Allgemeinbildung in der DDR dadurch, dass sie in den (bildungs-)politischen Quellen sogar explizit für die Landkinder gefordert wird. Zudem steht auf beiden DDR-stämmigen Kontextebenen hinsichtlich der Unterstufenschüler die Notwendigkeit guter fachbezogener Grundkenntnisse als Vorbereitung für den späteren Fachunterricht im Vordergrund. Zwar benennt auch die (schul-)pädagogisch-didaktische sowjetische Literatur entsprechende notwendige Kenntnisse für die Schüler der unteren Jahrgangsstufen, kombiniert diese jedoch direkt mit gesellschaftsorientierten Inhalten. Neben dem in den Kontextdokumenten auf verschiedene Weise konkretisierten und behandelten Ziel der hohen Allgemeinbildung spielen schulleistungsbezogen auch optimale Grundbedingungen eine Rolle, die für die Erreichung dieser Zielvorgabe gegeben sein sollen. Dies betrifft alle Kontextquellen bis auf die (bildungs-)politischen sowjetischer Herkunft. Zu den optimalen Grundbedingungen zählen im Sinne eines Konsenses auf den beiden (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebenen in der DDR und Sowjetunion idealerweise eine angemessene kindliche Lerneinstellung, die Anwendung entsprechender Lerntechniken und die Nutzung kindlicher Ressourcen wie Talente oder Interessen. Darüber hinaus betonen nur die (schul-)pädagogisch-didaktischen Werke in der DDR v.a. die nötige Selbsttätigkeit der Schüler im Handeln und Denken. Als weitere Grundbedingung zur Erreichung der schulleistungsbezogenen Zielvorgaben wird v.a. auf der (bildungs-)politischen Ebene in der DDR ergänzend das Wirken von Mitgliedern der sozialistischen Gesellschaft auf die kindlichen Schulleistungen benannt. Angesichts dieser bereits kontextual nicht einheitlichen Tendenzen stehen die Inhalte der

Zeitschrift „Die Unterstufe“ in einem unterschiedlich ausgeformten Passungsverhältnis zu den einzelnen Kontextebenen. So fokussieren die Zeitschriftenartikel im Überblick betrachtet zwar in Parallelität zu den Kontextquellen – abgesehen vom Aspekt der körperlichen Bildung – die insgesamt von den Schülern erwünschten guten Schulleistungen. Das in der Zeitschrift geforderte hohe Bildungsniveau wird jedoch nicht, wie auf den beiden sowjetstämmigen Ebenen, mit dem Ziel des kommunistischen bzw. im Transfer sozialistischen Menschen oder mit der Idee der ästhetischen Bildung verknüpft. Eher schließen die zeitschrifteninternen Zuschreibungen an die DDR-Quellen auf beiden Kontextebenen an, positionieren sich jedoch nicht hinsichtlich der kontextual diskrepanten Verhältnissetzung zwischen hoher Allgemeinbildung und gesellschaftsorientierten Idealen. Eine besonders weitreichende Überschneidung der Artikelinhalte mit dem (bildungs-)politischen und (schul-)pädagogisch-didaktischen DDR-stämmigen Kontext ergibt sich v.a. dadurch, dass diese beiden Ebenen das Ideal der fächervorbereitenden guten Grundkenntnisse explizit auf die Unterstufenschüler transferieren. Die Übertragung des Ideals der hohen Allgemeinbildung auch auf die Landschüler durch die (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Dokumente wiederholt sich in der Zeitschrift hingegen nicht. Bezüglich der optimalen Grundbedingungen, die für die Erreichung des definierten Bildungs- und Erziehungsideals kontextual benannt werden, besteht erneut nur in Teilen eine Passung zu den Artikelinhalten der Zeitschrift. So kommen erwünschte internale Faktoren wie entsprechende Lerntechniken, eine angemessene Lerneinstellung oder individuelle Ressourcen, die auf beiden (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebenen aus der DDR und der Sowjetunion hervorgehoben werden, in der Zeitschrift kaum zur Sprache. Ideale externe Einflüsse durch das Mitwirken sozialistischer Gesellschaftsmitglieder im unterrichtlichen Kontext, wie sie v.a. in den (bildungs-)politischen Quellen aus der DDR gefordert werden, finden sich in der Zeitschrift in Ansätzen dahingegen schon. Die zudem zeitschriftenintern gelegentlich angestrebte heimatkundliche Anschauung als weiterer externer Faktor mit positivem Einfluss ist wiederum in den Kontextquellen nicht von Relevanz.

Als *gesellschaftsorientiert Agierende* treten die Schüler in den Kontextquellen fast ausschließlich innerhalb der idealen Zuschreibungen auf. Ausnahme hierzu ist die im Rahmen der Realattributionen zu verortende Kritik an ihren external verursachten ideologischen Konflikten. Bereits diese kontextual weitgehende Abwesenheit gesellschaftsorientierter Zuschreibungen führt zu Diskrepanzen zu den zeitschrifteninternen Realattributionen. In der Zeitschrift „Die Unterstufe“ erwerben die Schüler – wenn auch innerhalb der Zuschreibungen nicht in konsistenter Form und zudem in enger Verbindung mit ihrer schulleistungsbezogenen Rolle – im Klassenzimmerunterricht selbst sozialistische Überzeugungen und zeigen hier teilweise sozialismuskonforme Verhaltensweisen. Zudem pflegen sie zeitschriftenintern verschiedenste Kontakte mit der sozialistischen Gesellschaft, die jedoch erneut in Annäherung an schulleistungsbezogene Zuschreibungen nicht immer auf die produktive gesellschaftlich-nützliche Mithilfe ausgerichtet sind. In Teilen finden sich diese realen Attributionen aus den Zeitschriftenartikeln jedoch in den idealen, kontextualen Zuschreibungen zur gesellschaftsorientierten Perspektive auf die Schüler wieder (s.u.). Mit Blick auf die idealen, kontextual vermittelten Wissensvorräte dominiert generell das Ziel, dass die Schüler ein kollektives Verantwortungsgefühl entwickeln und auf dieser Basis Einsatzbereitschaft für den Staat zeigen sollen. Besonders deutlich wird dies auf der (bildungs-)politischen Ebene in der Sowjetunion hervorge-

hoben. Die entsprechenden Dokumente berufen sich auf das Ideal des kommunistischen Menschen, wobei der Fokus im Wesentlichen auf der von ihm geforderten Arbeitsmoral und Arbeitsproduktivität liegt. Die sowjetischen (schul-)pädagogisch-didaktischen Publikationen bestätigen – ebenfalls mit Bezug auf den kommunistischen Menschen – den über die Kontextebenen hinweg vorherrschenden Wunsch nach einem kollektiven Verantwortungsgefühl der Schüler wie ihrer hieraus resultierenden Einsatzbereitschaft für den Staat und transferieren diese allgemeine Zielvorgabe auf die erwünschten gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeiten der Schüler. Dabei berücksichtigen sie mit Idealen, die in ihrem Anspruchsniveau reduziert sind, auch explizit die Schüler der unteren Jahrgangsstufen. Die Quellen aus der DDR nehmen auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene diese generellen gesellschaftsorientierten Zielvorgaben im Vergleich zu den sowjetischen Dokumenten etwas zurück. Sie knüpfen nicht dezidiert an das Ideal des sozialistischen Menschen an und fordern v.a. die schöpferische Mitarbeit der Schüler in der sozialistischen Gesellschaft. Auch beziehen sie nicht explizit die Unterstufenschüler mit ein. Darüber hinaus werden die gesellschaftsorientierten Zielvorgaben in den relevanten Texten teilweise nur als möglicher zweiter Schritt gesehen, der erst an die notwendige Erreichung schulleistungsbezogener Ideale als wichtiges Fundament anschließt. Diese fundierende Funktion schulleistungsbezogener Ideale bestärken v.a. die (bildungs-)politische Dokumente in der DDR in einheitlicher Art und Weise. Sie nehmen damit die Bedeutung des Ideals des sozialistischen Menschen noch weiter zurück, als dies auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene in der DDR der Fall ist. Gesellschaftsorientiert erworben werden sollen von den Schülern in den (bildungs-)politischen Dokumenten auch nur noch entsprechende politisch-moralische Überzeugungen, ohne dass diese sofort in konkrete gesellschaftlich-nützliche Aktivitäten der Kinder münden. Einzig die Landschüler engagieren sich idealerweise durch eigene Tätigkeiten bei der sozialistischen Umgestaltung des Dorfes. Mit Bezug auf den idealen Bildungs- und Erziehungsprozess, der letztlich zur Herausbildung der auf den verschiedenen Kontextebenen unterschiedlich stark vertretenen gesellschaftsorientierten Zielvorgaben führt, geht es auf (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene in der Sowjetunion idealerweise v.a. um die Durchführung gesellschaftlich-nützlicher Aktivitäten im Rahmen eines mit der Praxis verbundenen Unterrichts. Die (schul-)pädagogisch-didaktischen Dokumente aus der DDR erweitern diese Grundidee der Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis. Sie benennen an der Schnittstelle zwischen schulleistungsbezogenen und gesellschaftsorientierten Aktivitäten insbesondere die nötige Herstellung unterschiedlichster unterrichtsinterner und -externer Kontakte zur sozialistischen Gesellschaft, zu denen auch – aber nicht nur – gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten zählen. Mit Bezug auf die gesellschaftsorientierten Idealzuschreibungen weisen die Inhalte der Zeitschrift „Die Unterstufe“ insbesondere Parallelen mit der (bildungs-)politischen Ebene in der DDR auf. So teilen sie zwar den kontextual allgemein präsenten Grundtenor von einem zu erwerbenden kollektiven Verantwortungsgefühl und einer herauszubilden Einsatzbereitschaft für den Staat. Darüber hinaus gliedern sie diese Zielvorgaben jedoch nicht in die übergreifende Idee des v.a. arbeitsproduktiven sozialistischen bzw. kommunistischen Menschen ein, wie dies die sowjetischen Quellen auf beiden Kontextebenen in etwas voneinander divergierender Manier tun. Darüber hinaus distanzieren sich die Zeitschrifteninhalte von einer konkreten schöpferischen Mitarbeit der Kinder in der Gesellschaft, die die (schul-)pädagogisch-didaktischen Werke in der Sowjetunion

und – trotz ihrer fehlenden Referenzierung auf das Ideal des sozialistischen Menschen – auch die Quellen auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene in der DDR noch fordern. In Passung zu den (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Texten dominiert zeitschriftenintern eher das Ideal der zu erwerbenden politisch-moralischen, kollektiven Überzeugungen, die die Schüler zur Mitverantwortlichkeit und Parteilichkeit animieren und erst in späteren Lebensjahren in gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten münden sollen. Erweitert wird diese Passung zwischen Zeitschrifteninhalten und (bildungs-)politischer Kontextebene aus der DDR durch die im idealen Bereich benannten, vielgestaltigen und damit zugleich die schulleistungsbezogene Perspektive betreffenden Kooperationen der Kinder mit der sozialistischen Gesellschaft. Entsprechende Attribuierungen finden sich in der Zeitschrift mit Blick auf die gesellschaftsorientierten Zuschreibungen bereits in den als real vermittelten Wissensvorräten (s.o.).

Die Perspektive auf *Schüler als aktiv Spielende* findet sowohl kontextual als auch in den Zeitschriftenartikeln nur am Rande Erwähnung sowie ausschließlich in den als real vermittelten Wissensvorräten. So wird auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene in der Sowjetunion der Hang v.a. jüngerer Kinder zum Spiel als Form der aktiven Tätigkeit betont. Daran quasi anknüpfend listet die Zeitschrift „Die Unterstufe“ in einem Fall kindliche Ferienwünsche für die Planung gemeinsamer Aktivitäten in der freien Zeit. Somit konkretisieren die Zeitschrifteninhalte die Ausführungen der (schul-)pädagogisch-didaktischen Werke aus der Sowjetunion.



## 2.2.4 Zentrale kontextuale Tendenzen 1962 bis 1964

In der vierten zeitschrifteninternen Periode von 1962 bis 1964 steht ein Großteil der ausgewählten Dokumente auf der (bildungs-)politischen Ebene trotz der teilweise lokal unterschiedlichen Provenienz miteinander im direkten Zusammenhang. Angelpunkt ist hierbei der auf der 14. Tagung des Zentralkomitees der SED unter dem Titel „Der XXII. Parteitag der KPdSU und die Aufgaben der DDR“ veröffentlichte Bericht des Genossen Walter Ulbricht inklusive des mit angehängten Beschlusses (vgl. 1962\_pol\_DDR\_3a; 1962\_pol\_DDR\_3b). Dieser Bericht verarbeitet v.a. Gedanken des XXII. Parteitags der KPdSU (vgl. 1961\_pol\_SOWJ\_1) und berücksichtigt darüber hinaus die inhaltlichen Tendenzen des VI. Pädagogischen Kongresses (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1b; 1961\_päd\_DDR\_1c; 1961\_päd\_DDR\_1d). Im weiteren Verlauf diente er zudem als Grundlage für einen Gedankenaustausch innerhalb des Staatsrates. Die Ergebnisse dieses Gedankenaustausches wurden von einer Kommission zusammengefasst und auf der 15. Tagung des Zentralkomitees der SED beraten (vgl. 1962\_pol\_DDR\_1b).<sup>163</sup> Auf der 11. Tagung des Nationalrates am 25.03.1962 stellte Walter Ulbricht wiederum die Erkenntnisse aus dieser Beratung unter dem Titel „Die geschichtliche Aufgabe der Deutschen Demokratischen Republik und die Zukunft Deutschlands“ vor sowie nachfolgend durch die Publikation „Das Nationale Dokument“ auch dem Volk der DDR als Diskussionsgrundlage zur Verfügung (vgl. 1962\_pol\_DDR\_1a). Explizit für die Lehrer aller Schulstufen schloss an die Beratungsergebnisse auf der 15. Tagung des Zentralkomitees zudem die ergänzende Aufforderung aus der Deutschen Lehrerzeitung an: „Studiert das Lehrbuch der Nation!“ (1962\_pol\_DDR\_2, 2). Sie empfiehlt der Profession die Lektüre des Werkes „Grundriss der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung“ (vgl. o.A. 1963) als Additum zum Nationalen Dokument, damit sich die Lehrer eine angemessene Wissensgrundlage für die sozialistische Erziehung und Bildung aneignen (vgl. 1962\_pol\_DDR\_2). Eine Weiterführung und Konkretisierung erfuhren die im Nationalen Dokument festgesetzten Neuerungen dann im „Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands“ (vgl. 1963\_pol\_DDR\_1). Es zählte zum Maßnahmenkatalog der nun beginnenden Phase des umfassenden Aufbaus des Sozialismus und wurde auf dem VI. Parteitag der SED vom 15. bis 21. Januar 1963 beschlossen. Dieses Programm diente in der Folge wiederum als Grundlage für das 1964 erschienene Communiqué des Politbüros des Zentralkomitees „Der Jugend Vertrauen und Verantwortung“, das die Beschlüsse des VI. Parteitages explizit auf die Lebenssituation der Jugendlichen bezieht und konkretisiert (vgl. 1964\_pol\_DDR\_2). Neben den thematisch breit angelegten politischen Beschlüssen findet sich mit den „Maßnahmen zur Verbesserung und weiteren Entwicklung des Mathematikunterrichts in den allgemeinbildenden, polytechnischen Oberschulen der Deutschen Demokratischen Republik“<sup>164</sup> innerhalb der für die Jahre 1962 bis 1964 relevanten (bildungs-)politischen Dokumente auch ein explizit auf den Schulunterricht bezogenes Dokument (vgl. 1964\_pol\_DDR\_1). Dieses spiegelt zwar die Grund-

<sup>163</sup> Die Ergebnisse des Gedankenaustausches wurden in einem Artikel der Zeitschrift „Deutsche Lehrerzeitung“ dokumentiert (vgl. 1962\_pol\_DDR\_1b).

<sup>164</sup> Veröffentlicht wurden diese Maßnahmen in den „Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung“ (vgl. 1964\_pol\_DDR\_1).

tendenzen der anderen Quellen wider, steht jedoch nicht im direkten Bezug zu einem bestimmten (bildungs-)politischen Ereignis oder einer vorgelagert erschienenen Veröffentlichung.

Auf (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene beziehen sich die „Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ direkt auf den VI. Parteitag der SED und stellen das schulpädagogisch-didaktische Resultat der dort im (bildungs-)politischen Bereich gefällten Beschlüsse dar (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1; 1963\_pol\_DDR\_1).<sup>165</sup> Ohne eine derart direkte Verknüpfung mit (bildungs-)politischen Dokumenten liefert v.a. das Werk „Unterstufe. Band I“ von 1961 eine umfassende Abhandlung unterstufenbezogener Problemlagen auf vorwiegend didaktisch-methodischem Niveau (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1). Ebenfalls methodisch orientiert ist die lehrplanergänzende Publikation „Hinweise zur Arbeit mit dem präzisierten Mathematiklehrplan in den Klassen 1 bis 3“ (vgl. 1964\_päd\_DDR\_2). Eine weitere (schul-)pädagogisch-didaktisch relevante Quelle stellen die Gedanken des „Schwelmer Kreises“ zur geplanten Neuordnung des Schulwesens in der BRD dar, die in der Zeitschrift „Schule und Nation“ abgedruckt wurden (vgl. 1962\_päd\_DDR\_2). Unter dem Titel „Unsere Zeit verlangt eine neue Schule“ nimmt der Kreis kritisch Stellung zum „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“, der vom deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1959 in der BRD veröffentlicht wurde (vgl. 1962\_päd\_BRD\_1). In legitimierender Bezugnahme auf einen bürgerlichen Pädagogen als Vorreiter sozialistischer Grundideale findet zudem eine im Volkseigenen Verlag Volk und Wissen veröffentlichte Sammlung von einzelnen Werken Pestalozzis unter dem Titel „Johann Heinrich Pestalozzi. Ausgewählte Werke. Eingeleitet und erläutert von Otto Boldemann“ in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ gehäuft Erwähnung (vgl. 1964\_päd\_DDR\_3). Hinzu kommt mit Blick auf sowjetische Publikationen, die der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene zurechenbar sind, die mehrfache Referenzierung der Zeitschrift „Die Unterstufe“ auf Makarenko und sein aus dem Russischen übersetztes Werk „Ein Buch für die Eltern“. Dieses nimmt v.a. die Familienerziehung in den Blick und arbeitet hierfür mit vielen Fallbeispielen. Für Schüler und den schulischen Kontext relevante Aussagen treten hier hinter Verhaltensratschlägen für Eltern zurück (vgl. 1964\_päd\_SOWJ\_1).

Mit Blick auf die (entwicklungs-)psychologische sowjetische Ebene referenzieren die Zeitschriftenartikel gehäuft auf das Standardwerk der sowjetischen Psychologie von Rubinstein. Dieses trägt den Titel „Grundlagen der allgemeinen Psychologie“ (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1).

Aus der vorangegangenen Periode, die die Jahre 1960 und 1961 umfasst, spielen auf (schul-)politischer Ebene die DDR-stämmige „Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen – Schulordnung“ und der XXII. Parteitag der KPdSU im Sinne eines sowjetischen Ereignisses erneut eine Rolle (vgl. 1960\_pol\_DDR\_2; 1961\_pol\_SOWJ\_1). Zudem werden auf (bildungs-)politischer Ebene weiterhin die Beschlüsse des VI. Pädagogischen Kongresses gehäuft erwähnt (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1b; 1961\_päd\_DDR\_1c; 1961\_päd\_DDR\_1d).

<sup>165</sup> Die Grundsätze wurden von einer staatlichen Kommission ausgearbeitet und als Entwurf in einem eigenen Band publiziert (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1).

### 2.2.4.1 Differenzierung nach Kontextebenen

Im Überblick betrachtet ergibt sich aus den unter Punkt A des Anhanges 4.2.25 gesammelten realen und idealen Attribuierungen der *(bildungs-)politischen Ebene in der DDR* ein komplexes inhaltliches Gesamtgefüge. Die Wissensvorräte beziehen sich in umfassender Form meist auf die Schüler aller Jahrgangsstufen, berücksichtigen jedoch auch die Unterstufenschüler. Innerhalb der vermittelten Realattribuierungen besitzen die Schüler individuelle wie altersgemäße Eigenheiten und weisen durchaus gute Voraussetzungen auf, um effektiv zu lernen sowie produktiv zu arbeiten. Sie sind u.a. lerneifrig, leistungswillig, in ihrem Lernverhalten beeinflussbar und in der Produktion aktiv involviert. Grundlage ihrer prinzipiell positiven Lern- und Arbeitshaltung ist die Hingezogenheit der Kinder zum Sozialismus, die sie mit Lebenssinn füllt. Einschränkend kommt jedoch hinzu, dass die Schüler positive Voraussetzungen für effektives Lernen und Arbeiten nur erwerben und weiterentwickeln, wenn sie durch den Unterricht vertiefte Kenntnisse vermittelt bekommen und gleichzeitig schöpferisch wie eigenverantwortlich in der Gesellschaft aktiv sein dürfen (vgl. 1964\_pol\_DDR\_2). Ist dies nicht der Fall, neigen die Kinder im Negativen zu einer opponierenden Protesthaltung oder begehen im Falle der Landjugend Landflucht (vgl. 1962\_pol\_DDR\_3b). Hinzu kommen vereinzelt generelle Schwächen der Schüler im Bereich der körperlichen Betätigung und der schulischen, insbesondere mathematischen Leistungen, deren Ursache überwiegend auf eine falsche Unterrichtsgestaltung ohne die nötige kindliche Selbsttätigkeit zurückgeführt wird (vgl. 1964\_pol\_DDR\_1; 1964\_pol\_DDR\_2). Die idealen Attribuierungen knüpfen direkt an die realen Zuschreibungen an und beziehen sich auf das neu postulierte Menschenideal. So wird von den Schülern v.a. exakte Arbeit auf der Basis einer hohen Arbeitsproduktivität gepaart mit einem hohen Bildungsstand hinsichtlich unterrichtsfachspezifischer und auch kultureller Kenntnisse gefordert. Zudem erfolgt die Arbeit, die die Kinder leisten, in Übereinstimmung ihrer persönlichen mit den gesellschaftlichen Interessen und fußt auf einem selbstständigen sowie verantwortungsbewussten Denken und Handeln der Einzelnen. In Richtung dieses neuen Menschenideals – inklusive der entsprechenden Arbeitseinstellung – sollen sich die Schüler durch den polytechnischen Unterricht wie zudem durch die kooperative Einwirkung verschiedener außerschulischer Institutionen und Akteure entwickeln. In Verbindung mit der geforderten Arbeitseinstellung steht die Ausbildung eines Nationalbewusstseins der Kinder (vgl. 1962\_pol\_DDR\_3b). Hinzu kommen ihre Überzeugung von der Gesetzmäßigkeit der sozialistischen Entwicklung und ihr diszipliniertes Streben nach einem allgemein hohen Bildungsniveau auf Basis der marxistisch-leninistischen Lehre (vgl. 1963\_pol\_DDR\_1). Unterrichtsfachspezifisch konkretisiert betrifft die von den Schülern geforderte Bildung v.a. mathematische (vgl. 1964\_pol\_DDR\_1) und sprachliche (vgl. 1963\_pol\_DDR\_1) Kenntnisse, daneben jedoch auch kunst- und kulturbezogene Einsichten und einen angemessenen Umgang mit dem eigenen Körper inklusive der Einsicht in die Sinnhaftigkeit körperlicher Betätigung (vgl. 1963\_pol\_DDR\_1; 1964\_pol\_DDR\_2). Darüber hinaus sollen die Schüler im Unterricht ihre individuellen Neigungen und Talente so entwickeln, dass diese der Steigerung der Arbeitsproduktivität dienen. Insbesondere mit Blick auf die Landjugend besteht eine weitere Forderung darin, dass die Kinder bei der Umgestaltung der Landwirtschaft helfen und mit diesem Ziel entsprechende Berufe ergreifen (vgl. 1964\_pol\_DDR\_2). Hinsichtlich der Unterstufenschüler werden die mit dem neuen Menschenideal verbun-

denen Zielvorgaben, die generell für die Schüler aller Jahrgangsstufen zutreffen, nochmals wiederholt. So sollen diese genauso an die gesellschaftlich-nützliche Arbeit herangeführt werden, eine entsprechende Arbeitseinstellung herausbilden und sich auf der Basis ihres Wissensdrangs durch ihr Lernen auf den Fachunterricht vorbereiten (vgl. 194\_pol\_DDR\_3b; 1964\_pol\_DDR\_1). Hinzu kommt die Forderung, dass die Unterstufenschüler ihre individuellen Begabungen angemessen weiterentwickeln (vgl. 1963\_pol\_DDR\_1).

Auf der nur durch ein Werk repräsentierten (*bildungs-)*politischen Ebene in der Sowjetunion wird innerhalb der Idealattributionen v.a. das für alle Bürger und damit letztlich auch für die Schüler gültige Ziel der Formung allseitig entwickelter Mitglieder der kommunistischen Gesellschaft hervorgehoben (s. Punkt B im Anhang 4.2.25). Hiermit in Verbindung steht die Forderung, beim Aufbau und bei der Vervollkommenung des Staates zu helfen. Neben einem entsprechenden wissenschaftlichen Weltbild sind hierfür v.a. Liebe zur Arbeit und eine damit einhergehende Einsatzbereitschaft für den Staat nötig (vgl. 1961\_pol\_SOWJ\_1). Zuschreibungen, die den Bereich der als real vermittelten Wissensvorräte betreffen, finden sich auf dieser Kontextebene nicht.

Im Überblick betrachtet liefern die im Punkt C des Anhangs 4.2.25 auf der (*schul-)*politisch-didaktischen Ebene in der DDR gesammelten Zuschreibungen ein innerhalb der als real sowie als ideal vermittelten Wissensvorräte insgesamt dichtes Informationsnetz mit hohem Detaillierungsgrad. So beschreiben die Realattributionen durchaus die bei den Schülern durch unterrichtliche Defizite auftretenden Mängel in ihrem Fachwissen und ihrer sozialistischen Bewusstseinsbildung. Darüber hinaus setzen sie sich jedoch auch ausführlich mit ihren altersspezifischen und individuellen Lernbesonderheiten auseinander (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1). In Ergänzung zu diesen Lernbesonderheiten werden dezidiert positive Lernvoraussetzungen der Kinder erwähnt, die v.a. im Rahmen ihres selbsttätig-schöpferischen Agierens zum Tragen kommen (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_3). Mit Fokus auf die Unterstufenschüler wiederholen sich diese auf die Schüler aller Jahrgangsstufen zutreffenden Realattributionen unter noch stärkerer Betonung altersspezifischer Einschränkungen. Um ihre noch unvollkommenen Vorstellungen zu kompensieren, ist insbesondere bei den jüngeren Kindern ihre direkte Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erforderlich. Hinzu kommt ein noch nicht ausreichend ausgebildetes Gefühlsleben, das die Unterstufenschüler durch das Sammeln ästhetischer Erfahrungen kompensieren können (vgl. 1964\_päd\_DDR\_3). Auf diesem Weg bereichern sie ihr Gefühlsleben und steigern ihre Lernfreude (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1). Trotz dieser altersspezifischen Einschränkungen bringen die Unterstufenschüler ein prinzipiell höheres Niveau mit in die Schule, als allgemein angenommen wird (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1). Hinsichtlich der als ideal vermittelten Wissensvorräte erfolgt eine vertiefte Reflexion der Bildungs- und Erziehungsziele, die von den Schülern aller Jahrgangsstufen erreicht werden sollen und letztlich idealerweise dazu führen, die Kinder zu hochqualifizierten Fachleuten mit gesteigerter Arbeitsproduktivität sowie zu guten Sozialisten auszubilden (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1). Entsprechende Teilzielvorgaben beziehen sich auf den Kenntniserwerb und die ideologischen Überzeugungen der Schüler. Sie werden entweder unter dem Begriff „Allgemeinbildung“ zusammengefasst oder als Allgemeinbildung im engeren Sinne mit darauf aufbauender Ausbildung adäquater Überzeugungen beschrieben (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1). Zentrale Lerninhalte bzw. Kenntnisse sind v.a. ein wissenschaftliches Weltbild auf marxistisch-leninistischer Grundlage inklusi-

ve der dafür notwendigen mathematisch-naturwissenschaftlichen, sprachlichen, körperlichen und kulturell-ästhetischen Lerninhalte (vgl. 1962\_päd\_DDR\_2; 1964\_päd\_DDR\_2). Daneben spielen als Voraussetzungen für den geforderten Wissenserwerb entsprechende Lerneinstellungen der Schüler, effektive Techniken der geistigen Arbeit sowie die kindliche Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit eine wichtige Rolle (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1962\_päd\_DDR\_2; 1964\_päd\_DDR\_4). Zielvorgaben, die mit Bezug auf die angestrebten politisch-moralischen und ethischen Überzeugungen im Mittelpunkt stehen, sind v.a. die Einsatzbereitschaft der Kinder für den Staat, ihre Parteilichkeit und ihr kollektives Verantwortungsgefühl für die Errungenschaften des Sozialismus (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1962\_päd\_DDR\_2; 1964\_päd\_DDR\_1). Mit Blick auf die Arbeiter- und Bauernkinder gilt zudem eine Ergänzung dieser allgemeingültigen Bildungs- und Erziehungsziele. Es besteht die Forderung, dass sich diese Schülergruppe unter Anwendung ihres erworbenen Fachwissens und aufgrund ihrer emotionalen Verbundenheit zur Landwirtschaft für die Umgestaltung des sozialistischen Dorfes einsetzen soll (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1962\_päd\_DDR\_2). Für die Unterstufenschüler im Speziellen bleiben die allgemein festgesetzten Bildungs- und Erziehungsziele bestehen, jedoch teilweise mit etwas anderen Akzentsetzungen und Ergänzungen. So dienen die zu erwerbenden Kenntnisse idealerweise v.a. dem Zweck, den nach der Unterstufe beginnenden Fachunterricht vorzubereiten (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_1). Darüber hinaus sollen sich die Unterstufenschüler im Vergleich zu den Schülern aller Jahrgangsstufen verstärkt bestimmte Lerntechniken als Basis ihres Kenntniserwerbs aneignen (vgl. ebd.). Den für den späteren Fachunterricht notwendigen Grundstock an Wissen erwerben die Unterstufenschüler in einigen der (schul-)pädagogisch-didaktischen Dokumente aus der DDR zudem bereits nach drei statt vier Schuljahren. Hierzu sind sie in Rückanbindung an die Realzuschreibungen von ihrem Potenzial her auch fähig (vgl. ebd.). Die erwünschten Einsichten und Überzeugungen der jüngeren Schüler treten etwas weiter hinter den Kenntniserwerb zurück, als dies mit Blick auf die Schüler aller Jahrgangsstufen der Fall ist, bleiben jedoch im Grundtenor identisch. Erreicht werden sollen diese Zielvorgaben bei den Schülern aller Jahrgangsstufen wie ebenso mit speziellem Blick auf die Unterstufenschüler durch einen Unterricht, der v.a. in Verbindung mit der gesellschaftlichen Praxis steht. Diese Verbindung konzentriert sich im engeren Sinne auf die produktive Arbeit der Kinder. Im weiteren Sinne umfasst sie auch andere Kontakte der Schüler mit verschiedensten Lebensbereichen der sozialistischen Gesellschaft wie zudem das Engagement von Gesellschaftsmitgliedern im Klassenzimmerunterricht (bspw. auf der Basis von Patenschaftsverträgen) (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c). Insbesondere die idealen Zuschreibungen zu den Unterstufenschülern betonen ergänzend, dass bei den gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeiten nicht deren Mehrwert für die Gesellschaft im Fokus stehen soll. Eine weitere Maßnahme zur Erreichung der allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele soll darin bestehen, die besonders Begabten und Lernschwachen auf Spezialschulen zu verteilen und damit eine adäquate Orientierung an den Lernausgangslagen der Schüler zu gewährleisten.

Die auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene in der Sowjetunion als real vermittelten Wissensvorräte über die Schüler aller Jahrgangsstufen heben die Beeinflussbarkeit der Persönlichkeitsentwicklung durch ihr Umfeld hervor (s. Punkt D im Anhang 4.2.25). Zu diesem Umfeld gehören die Familie und andere gesellschaftliche Akteure, die bei den Kindern im Negativen Egoismus, Protest und Habgier auslösen können sowie im Positi-



ven Eigenschaften fördern, die u.a. Formen des Zusammenlebens und ein diszipliniertes, sittliches Auftreten der Schüler betreffen (vgl. 1964\_päd\_SOWJ\_1). Übergreifendes Ziel innerhalb der Idealattribuierungen ist, dass die Schüler intensiv durch das sowjetische Leben geprägt und hierdurch letztlich zu Kollektivist\*innen werden sollen. Als solche fühlen sie sich aufgrund ihrer Solidarität und ihres Pflichtbewusstseins mit dem gesellschaftlichen Kampf aufgrund ihrer Solidarität und ihres Pflichtgefühls verbunden. Zudem weisen die Kinder idealerweise eine kommunistische Moral auf, die die Gemeinschaftsinteressen mit den eigenen in Einklang bringt. Weitere Forderungen betreffen vernünftige Einstellungen hinsichtlich ihres Verhältnisses zum Geld und zur eigenen Sexualität, die zudem nicht auf den benannten Negativeigenschaften wie Egoismus oder Habgier basieren dürfen (vgl. ebd.).

Auf der (*schul-*)*pädagogisch-didaktischen Ebene in der BRD* legen die im Punkt E des Anhanges 4.2.25 zusammengetragenen Zuschreibungen offen, dass die als real vermittelten Wissensvorräte durchweg Schüler am Ende ihrer Elementarbildungszeit und damit eine Teilgruppe der Grundschulschüler fokussieren. Diese besitzen eine in Art und Ausmaß nach den ersten vier Schuljahren noch nicht zuverlässig bestimmbare Bildungsfähigkeit, u.a. da die Kinder in Prüfungssituationen ihre Leistungsfähigkeit oft nicht abrufen können. Zudem beginnen sie in der Regel erst später, ihr Potenzial zu entfalten (vgl. 1962\_päd\_BRD\_1). Deshalb wirkt sich eine zweijährige Stufe des Übergangs nach der vierten Klasse positiv auf den schulischen Werdegang bereits der Viertklässler aus. Hier können die Kinder ihre Begabungen und Neigungen entwickeln und sich langsam von ihren noch ganzheitlichen Arbeitsweisen sowie der von ihnen noch benötigten Anschauung lösen. Dies trifft insbesondere auf schwächere, jedoch auch auf leistungsstärkere Kinder zu. Zudem entwickeln die Schüler durch eine solche, noch in Teilen zusammen erlebte Übergangsphase einen gemeinsamen Grundbestand des geistigen Erbes (vgl. ebd.). Die Idealzuschreibungen ergänzen diese Einschätzung des kindlichen Potenzials von Grundschul\*innen um die entsprechenden Vorgaben. So sollen die Kinder durch eine zwischengeschaltete Übergangsphase die Sorge vor Auslese in der vierten Jahrgangsstufe verlieren, ihre Begabungen adäquat entwickeln, einen ihrer Bildungsfähigkeit entsprechenden Bildungsweg beschreiten und parallel die geistige Einheit der Gesellschaft erleben und internalisieren (vgl. ebd.).

Auf (*entwicklungs-*)*psychologischer Ebene in der Sowjetunion* offenbaren die unter Punkt F des Anhanges 4.2.25 zusammengetragenen Daten mit Blick auf die realen Zuschreibungen über Schüler aller Jahrgangsstufen eine umfängliche Darstellung der stufenweisen kindlichen Entwicklungsprozesse. Diese betreffen verschiedenste Persönlichkeitsbereiche, beziehen sich jedoch durchgehend auf die Ausformung unterschiedlicher Fähigkeiten von einem konkreteren hin zu einem abstrakteren Niveau (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1). Hinzu kommt die Abhängigkeit der stufenweisen Persönlichkeitsentwicklung von internalen Reifungsprozessen, äußeren Bildungs- und Erziehungseinflüssen wie zudem von individuellen Differenzen. Im engen Zusammenhang steht diese stufenweise Entwicklung der Schüler in den verschiedenen Persönlichkeitsbereichen zudem mit ihren Aktivitäten und hier v.a. mit dem kindlichen Lernen als zentraler Tätigkeit im Schulalter. Die entsprechenden Lernaktivitäten sind sowohl abhängig von den Lernvoraussetzungen der Schüler als auch von den Bedingungen, unter denen das kindliche Lernen stattfindet. Ideale Zuschreibungen finden sich darüber hinaus im (*entwicklungs-*)*psychologischen Werk* aus der Sowjetunion nicht (vgl. ebd.).



## 2.2.4.2 Synchroner Vergleich

### 2.2.4.2.1 Kontextuale Tendenzen im Überblick

Trotz der hohen Zahl an Kontextebenen weisen die entsprechenden Dokumente in den Jahren 1962 bis 1964 jenseits einer gewissen Sonderrolle der (schul-)pädagogisch-didaktischen Benennungen aus der BRD einen relativ einheitlichen Fokus auf. (Bildungs-)politische und (schul-)pädagogisch-didaktische Quellen in der DDR berücksichtigen dabei reale wie ideale Attribuierungen gleichermaßen. Auf der (bildungs-)politischen sowjetischen Ebene finden sich hingegen nur Idealvorgaben, im (entwicklungs-)psychologischen Werk aus der Sowjetunion nur Realattribuierungen.

Innerhalb der realen Zuschreibungen, die auf allen Kontextebenen außer der (bildungs-)politischen in der Sowjetunion präsent sind, stehen ebenenübergreifend in ausführlicher Form die individuellen wie altersgemäßen Besonderheiten der Schüler aller Jahrgangsstufen im Vordergrund. Hierbei liegt der Blick insbesondere auf der Funktion dieser Besonderheiten als Determinanten kindlichen Lernens. V.a. auf der (entwicklungs-)psychologischen sowjetischen Ebene werden gemäß des vorherrschenden Grundtenors überaus detailliert die in Stufen ablaufenden, jedoch trotzdem gleichzeitig durch individuelle Differenzen geprägten Entwicklungsprozesse der Schüler aller Jahrgangsstufen in den verschiedenen Persönlichkeitsbereichen geschildert. Darüber hinaus findet auf dieser Kontextebene eine ausführliche Klärung des Ablaufs bestimmter kindlicher Lernprozesse statt, die u.a. vom Hang der Kinder zur eigenen Aktivität geprägt sind. Im Gegensatz zu dieser vertieft psychologisch-fachwissenschaftlichen wie gleichzeitig umfassenden Perspektive auf Kinder fokussieren insbesondere die (bildungs-)politische und die (schul-)pädagogisch-didaktische Ebene in der DDR explizit das kindliche Lernen im schulischen Kontext und benennen vor diesem Hintergrund positive wie negative Lernausgangslagen. Im Positiven weisen die Schüler eine in ausreichendem Maße vorhandene Selbsttätigkeit inklusive einer entsprechenden Tendenz zu schöpferischen Handlungen und produktiven Arbeiten auf. Zudem sind sie beeinflussbar sowie lern- bzw. leistungswillig. Ergänzend benennen die (bildungs-)politischen Dokumente als weiteren lernförderlichen Faktor die grundlegend bei den Kindern vorhandene Hingezogenheit zum Sozialismus, die sie mit Lebenssinn füllt. Negative Lernvoraussetzungen in Form von alterstypischen Einschränkungen finden sich auf (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene nur speziell bei den Unterstufenschülern. Sie benötigen viele ästhetische Erfahrungen und eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, um ihre noch unvollkommenen Erfahrungen zu kompensieren und ebenso ihre Lernfreude zu steigern. Trotzdem können die Unterstufenschüler aufgrund ihrer positiv konnotierten Lernvoraussetzungen – die wie bei den Schülern aller Jahrgangsstufen erneut benannt werden – höhere Leistungen im Unterricht erbringen als bislang angenommen. Thematisch zur letztgenannten Erweiterung entgegengesetzt leiten die (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen aus der BRD mit erneutem Bezug auf die Schüler der ersten vier Jahrgangsstufen aus der Darstellung einschränkender Lernausgangslagen ab, dass diese Schülergruppe noch keine zuverlässig bestimmbare Bildungsfähigkeit aufweist. Die Schüler können deswegen ihr Potenzial dann am besten abrufen, wenn sie nach den ersten vier Schuljahren noch zwei weitere Jahre teilweise gemeinsam und unausgelesen miteinander lernen dürfen. Gleich auf mehreren Kontextebenen wird diese umfassende Reflexion der kindlichen Lernausgangslagen mit Bezug auf die Schüler aller Jahrgangsstufen um die Betonung der Wichtigkeit

des Faktors der äußerer Bildungs- und Erziehungseinflüsse ausgeweitet, die sich neben den natürlichen Reifungsprozessen ebenfalls stark auf das Lernen der Schüler auswirken. Diesen Aspekt benennt im Neutralen die (entwicklungs-)psychologische Ebene in der Sowjetunion. Auch das (schul-)pädagogisch-didaktische sowjetische Werk fokussiert fast ausschließlich die Beeinflussbarkeit der Schüler durch ihr Umfeld und weist darüber hinaus kaum weitere Realattribuierungen auf. Zudem konkretisieren die (bildungs-)politischen und (schul-)pädagogisch-didaktischen Publikationen in der DDR die äußeren Bildungs- und Erziehungseinflüsse ausschließlich aus negativer Perspektive. Gemäß diesen beiden Kontextebenen entwickeln die Schüler aller Jahrgangsstufen aufgrund unterrichtlicher Defizite – die sich u.a. in der Vernachlässigung der kindlichen Selbsttätigkeit äußern – diverse Mängel. Sie betreffen v.a. mathematische Fachwissen, die körperliche Betätigung und die sozialistische Bewusstseinsbildung der Schüler. Letzteres kann gemäß der (bildungs-)politischen Ebene bei den Kindern bis hin zu opponierenden Protesthaltungen führen und bei den Landschülern zudem zur Landflucht.

Dominierende Zielvorgaben innerhalb der Idealattribuierungen werden weitgehend einheitlich v.a. auf der (bildungs-)politischen Ebene in der DDR und der Sowjetunion wie darüber hinaus von den (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen beschrieben. Fast alle anderen Kontextebenen benennen hierzu ausschließlich weitere Konkretisierungen. Lediglich die (schul-)pädagogisch-didaktischen Dokumente aus der BRD und aus der Sowjetunion liegen etwas quer zu den zentralen Tendenzen. So stellen die idealen Zuschreibungen jenseits dieser beiden Ebenen im Sinne einer generell gültigen Zielvorgabe für die Schüler aller Jahrgangsstufen v.a. den hochqualifizierten, arbeitsproduktiven Bürger in den Mittelpunkt. In den (bildungs-)politischen sowjetischen Quellen definiert sich dieser Bürger maßgeblich durch seine Liebe zur Arbeit und seine Einsatzbereitschaft für den Staat. Er entwickelt sich durch sein auf diesen Überzeugungen basierendes Verhalten letztlich hin zum Ideal des kommunistischen Menschen. Die Dokumente der beiden DDR-stämmigen Kontextebenen ergänzen diese generelle Zielvorgabe, die nur in den (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen in der DDR in Parallelität zum kommunistischen Bürger noch mit der Idee des guten sozialistischen Bürgers verknüpft wird. Die Ergänzung besteht dabei in inhaltlich gleichartiger Form aus einer ausdifferenzierten Perspektive auf wichtige Grunddeterminanten, die für die Entwicklung entsprechend arbeitsproduktiver Bürger nötig sind und zwei Teilzielbereiche betreffen. So sollen die Schüler aller Jahrgangsstufen einerseits eine hohe Allgemeinbildung erwerben, die fachspezifisch konkretisiert wird und die u.a. mathematisch-naturwissenschaftliche, sprachliche, kulturell-ästhetische und körperliche Kenntnisse umfasst. In Verbindung mit diesem Aspekt steht auch die Forderung, dass die Kinder ihre persönlichen Talente und Begabungen zur Steigerung ihrer Arbeitsproduktivität individuell different ausbilden. Hinzu kommt die nur auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene bestehende Vorgabe, dass als Weiterführung dieser Orientierung an den individuellen Voraussetzungen der Schüler besonders stark oder schwach Begabte entsprechende Spezialschulen besuchen sollen. Andererseits wird von den Schülern aller Jahrgangsstufen auf beiden Kontextebenen in der DDR erwartet, dass sie ein entsprechendes Nationalbewusstsein inklusive der Überzeugung von der Richtigkeit der sozialistischen Entwicklungen herausbilden. Mit Blick auf die Relation zwischen diesen beiden von den Schülern zu erwerbenden Teilzielbereichen stellt eine hohe Allgemeinbildung – abgesehen von wenigen Ausnahmen innerhalb der (schul-)pädagogisch-didaktischen DDR-stämmigen Quellen – auf

beiden Kontextebenen aus der DDR die Basis der darauf aufbauend zu erwerbenden Überzeugungen dar. Dies führt dazu, dass die beiden zentralen Teilbereiche, die als vorbereitende Grunddeterminanten für die Entwicklung hin zum arbeitsproduktiven Bürger von den Schülern erworben werden sollen, letztlich nicht gleichgewichtet nebeneinander stehen. Stattdessen ist ihre Relation zueinander fast durchgehend durch ein hierarchisches Abhängigkeitsverhältnis beschreibbar. Eine nennenswerte Erweiterung dieser Zielvorgabe des arbeitsproduktiven Bürgers findet sich in den (bildungs-)politischen Quellen in der DDR. Nach ihnen sollen die eigenen Tätigkeiten der Schüler in Übereinstimmung der persönlichen mit den gesellschaftlichen Interessen sowie auf der Basis selbstständigen wie verantwortungsbewussten Denkens und Handelns erfolgen. Als weitere Ergänzung werden auf der (bildungs-)politischen wie auch die (schul-)pädagogisch-didaktische Ebene in der DDR die allgemeinen Zielvorgaben auf die Gruppe der Landjugend bzw. der Arbeiter- und Bauernkinder übertragen. Zudem erwarten die entsprechenden Dokumente beider Kontextebenen von dieser Schülergruppe die aktive Partizipation an der Umgestaltung des sozialistischen Dorfes inklusive des dafür nötigen Erlernens entsprechender landwirtschaftlicher Berufe. Neben den idealen Zielvorgaben werden v.a. auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen, aber in Ansätzen auch die (bildungs-)politischen Ebene in der DDR inhaltlich gleichsinnig, jedoch in unterschiedlicher Ausführlichkeit erwünschte Schritte der Schüler aller Jahrgangsstufen und auch der Unterstufenschüler im Speziellen auf dem Weg hin zur Erreichung des Ideals des arbeitsproduktiven Bürgers behandelt. Demgemäß sollen die Kinder durch bestimmte Lerntechniken und Denkformen, die ein selbsttätiges und selbstständiges Lernen voraussetzen, vorgegebene Fachinhalte erwerben. Zudem wird von ihnen eine angemessene Lerneinstellung sowie im Sinne der Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis eine aktive Teilnahme an der sozialistischen Gesellschaft gefordert. Letztere umfasst dabei nicht nur gesellschaftlich-nützliche und produktive Arbeiten, sondern auch anders ausgeformte Kontakte der Schüler mit den Gesellschaftsmitgliedern, bspw. auf der Basis von Patenschaftsverträgen zur gegenseitigen Unterstützung und Leistungskontrolle. Obwohl die idealerweise erwünschten unterrichtlichen Lernprozesse in gleicher Form bei den Unterstufenschülern ablaufen sollen, gilt für diese Schülergruppe zudem auf den (bildungs-)politischen und (schul-)pädagogisch-didaktischen Kontextebenen in der DDR ergänzend eine Besonderheit. Bei ihnen steht hinsichtlich der geforderten Lerntätigkeiten v.a. ihre Vorbereitung auf den späteren Fachunterricht im Mittelpunkt. Darüber hinaus besagen die (schul-)pädagogisch-didaktischen DDR-stämmigen Quellen, dass diese Vorbereitung – in Rückbindung an die innerhalb der realen Attribuierungen benannten positiven Lernvoraussetzungen der Kinder – in nur drei statt vier Schuljahren stattfinden soll. Ein zum letztgenannten Ziel genau Gegenteiliges Ideal wird auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene in der BRD beschrieben. Hier sollen die Schüler durch eine nach den ersten vier Schuljahren und vor dem eigentlichen Fachunterricht der Sekundarstufe zwischengeschaltete Übergangsphase einen angemessenen Bildungsweg beschreiten sowie einen gemeinsamen Grundbestand an geistig-kulturellem Erbe erwerben. Einen besonderen inhaltlichen Akzent im idealen Bereich setzt neben den Quellen in der BRD die (schul-)pädagogisch-didaktische Ebene in der Sowjetunion. Hier steht jenseits des sonst weitgehend geteilten Grundtenors des arbeitsproduktiven Bürgers v.a. die Forderung nach Kollektivität und sozialistischer Moral im Vordergrund.

#### 2.2.4.2.2 Zeitschrifteninhalte im kontextualen Gesamtgefüge

Innerhalb der verschiedenen Kontextebenen finden sich nur Zuschreibungen zur Perspektive auf Schüler als schulleistungsbezogen Lernende und gesellschaftsorientiert Agierende. Dabei liegt zumindest in den DDR-stämmigen Kontextquellen sowohl bei den als real wie auch bei den als ideal vermittelten Wissensvorräten der Fokus eindeutig auf der erstgenannten Rolle. Die sowjetischen Quellen konzentrieren sich dahingegen je nach Kontextebene entweder auf die schulleistungsbezogenen Real- oder auf die gesellschaftsorientierten Idealzuschreibungen. Trotz dieser verschiedenen Schwerpunktsetzungen in den Kontextquellen vereint die Zeitschrift „Die Unterstufe“ viele der kontextual relevanten Inhalte in den zeitschrifteninternen Wissensvorräten, wenn auch vereinzelt mit Abstrichen. Diese Diskrepanzen betreffen insbesondere die (schul-)pädagogisch-didaktische Position aus der BRD.

Die abgesehen von den (bildungs-)politischen sowjetischen Quellen auf allen anderen Kontextebenen dominierende Perspektive auf die *Schüler als schulleistungsbezogen Lernende* fokussiert innerhalb der Realattributionen v.a. individuelle wie altersgemäße Besonderheiten der Schüler aller Jahrgangsstufen, welche sich u.a. auf ihr Lernen auswirken. Besonders ausführliche, nach Persönlichkeitsbereichen aufgegliederte und sich am kindlichen Entwicklungsverlauf orientierende Ausführungen hierzu werden auf der (entwicklungs-)psychologischen Ebene in der Sowjetunion geliefert. Die entsprechende Quelle liefert zwar neben anderen Aspekten auch detaillierte Beschreibungen allgemeiner kindlicher Lernprozesse, jedoch ohne speziellen Bezug auf Bedingungen des schulischen Lernens. Dahingegen fokussieren die (schul-)pädagogisch-didaktischen und die (bildungs-)politischen Dokumente in der DDR positive und negative, den Kindern aus entwicklungsgemäßen oder individuellen Gründen zu eigene Voraussetzungen für deziert schulisches Lernen. Im Positiven weisen die Kinder u.a. einen Drang nach eigener schöpferischer wie produktiver Aktivität, eine prinzipiell vorhandene Leistungsbereitschaft und eine gute Beeinflussbarkeit durch ihr Umfeld auf. Nur der letztgenannte Aspekt spielt auch auf (schul-)pädagogisch-didaktischer sowjetischer Ebene eine Rolle. Diese positiven Lernausgangslagen führen speziell bei den Unterstufenschülern sogar soweit, dass sie gemäß den (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen in der DDR eigentlich weit- aus höhere Leistungen erbringen könnten, als von ihnen gefordert werden. Trotz dieses vorhandenen Potenzials weisen gerade die Schüler der ersten vier Schuljahre auch alterstypische Lerneinschränkungen auf, die im Unterricht zu berücksichtigen sind. Hierzu zählen gemäß der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene in der DDR die noch unvollkommenen Erfahrungen der jüngeren Schüler, die ihrem Drang nach ästhetischen und direkten Erlebnissen zugrunde liegen. In Orientierung an der (schul-)pädagogisch-didaktischen Quelle aus der BRD kommt eine noch unzureichende Konstanz ihrer Bildungsfähigkeit hinzu, die eine Entscheidung über die weitere Schullaufbahn nach vier Schuljahren unmöglich macht. Dass die kindlichen Lernausgangslagen der Schüler aller Jahrgangsstufen in ihrer positiven wie negativen Ausformung ursächlich nicht nur mit individuellen Eigenheiten und alterstypischen Besonderheiten zu begründen sind, sondern auch maßgeblich von externalen Einflussfaktoren abhängen, führt im Neutralen das (entwicklungs-)psychologische sowjetische Werk auf. Auf den beiden DDR-stämmigen Kontextebenen stehen dahingegen in wertender Manier v.a. negative Einflussfaktoren auf das kindliche Lernen im Fokus. So führen sie insbesondere unterrichtliche Defizite als Ursachen für bestehende Mängel der Schüler an, die ihr Fachwissen, ihre körperliche

Betätigung und – in starker Anlehnung an die gesellschaftsorientierte Rolle – auch ihre sozialistische Bewusstseinsbildung betreffen. Der letzte Aspekt wiegt gemäß der (bildungs-)politischen Dokumente in der DDR mit Blick auf die Landjugend besonders schwer und wird diesbezüglich mit seinen möglichen Folgen ausführlich beschrieben. In vergleichender Betrachtung mit der Zeitschrift „Die Unterstufe“ besteht textuell wie kontextual ein allgemein geteilter Grundtenor, der die altersspezifischen und individuellen Besonderheiten der Kinder betont. Darüber hinaus herrscht nur in Teilen eine Passung zwischen weiteren Inhalten der Zeitschrift und ausgewählten Kontextebenen vor. Einerseits betrifft diese partielle thematische Kongruenz eine Fokussierung auf kindliche Lernprozesse. Sie werden kontextual ohne fortwährenden Bezug auf spezifisch schulisches Lernen v.a. auf der (entwicklungs-)psychologischen sowjetischen Ebene fachwissenschaftlich detailliert beschrieben und finden sich auf fast demselben anspruchsvollen Niveau in Form von Realzuschreibungen in den Zeitschriftenartikeln wieder. Andererseits sind Folgen eines negativen Einflusses fehlgelaufener unterrichtlicher Prozesse auf das kindliche Lernen und die kindlichen Überzeugungen in der Zeitschrift ebenso fortwährend präsent wie auch kontextual v.a. auf der (bildungs-)politischen und noch vertiefter auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen DDR-stämmigen Ebene. Der Transfer dieses Aspekts der negativen, externalen Einflussfaktoren auf die Schülergruppe der Landschüler erfolgt kontextual rein durch die (bildungs-)politischen Quellen und tritt in der Zeitschrift nicht auf. Dahingegen benennt die Zeitschrift bereits im Rahmen der realen Zuschreibungen auch positive externalen Einflussfaktoren auf das kindliche Lernen, die v.a. die vielgestaltige Einflussnahme der sozialistischen Gesellschaft betreffen. Hiermit integriert sie eine Thematik in die als real vermittelten Wissensvorräte, die mit Blick auf den Kontext erst innerhalb der idealen DDR-stämmigen Quellen von Relevanz ist (s.u.). Neben diesen Punkten, in denen mit kleineren Abstrichen eine weitgehende Deckungsgleichheit der Zeitschrifteninhalte mit zumindest einzelnen Kontextebenen besteht, zeigt sich eine wesentliche Differenz zwischen Zeitschrift und Kontext. Diese besteht in der kontextual neben der neutralen (entwicklungs-)psychologischen Perspektive auf kindliche Lernprozesse ebenso auftretenden positiven Bewertung alterstypischer wie individuell geprägter Lernausgangslagen der Schüler, zu der es kein zeitschrifteninternes Pendant gibt. Diese Bewertung betreiben die Quellen aus der DDR auf beiden Kontextebenen vertieft und stellen bei den Kindern u.a. im Positiven einen Hang zur schöpferischen Selbsttätigkeit und im Negativen mit explizitem Bezug auf die Unterstufenschüler alterstypisch noch notwendige direkte Erfahrungen heraus. Auch auf (schul-)pädagogisch-didaktischer sowjetischer Ebene erfolgt im positiven Sinne eine derartige Wertung. Ebenso nur im Kontext und nicht in der Zeitschrift präsent ist der Vorstoß der (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Quellen mit Blick auf die Fähigkeit der Schüler, die Grundbildung in drei statt in vier Schuljahren erwerben zu können. Zudem greifen die Zeitschriftenartikel die komplette Perspektive der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene aus der BRD nicht auf. Betrachtet man die Kontextquellen hinsichtlich der als ideal vermittelten Wissensvorräte über Schüler als schulleistungsbezogen Lernende, so stehen diese über alle Kontextebenen hinweg mit der zwischen schulleistungs- und gesellschaftsorientierter Rolle verortbaren Zielvorgabe des hochqualifizierten, arbeitsproduktiven Bürgers in einem engen Zusammenhang. Demgemäß wird auf den beiden DDR- Kontextebenen postuliert, dass dieses zu erreichende Ideal direkt mit einer entsprechenden Allgemeinbildung korrespondieren soll, die sich an Unterrichtsfächern orientiert wie darüber hinaus auch kultu-



rell-ästhetische und körperliche Aspekte betrifft. Zudem knüpft die geforderte Allgemeinbildung direkt an persönliche Begabungen und Interessen der Kinder an, um so letztlich die individuell bestmögliche Arbeitsproduktivität zu erreichen. Diese Orientierung an kindlichen Begabungen soll laut den (bildungs-)politischen Dokumenten aus der DDR so weit gehen, dass besonders begabte wie auch lernschwache Schüler gemäß ihren Voraussetzungen ggf. entsprechende Spezialschulen besuchen. Unterstrichen wird die generelle Wichtigkeit der in der DDR frequentiert benannten wie differenziert betrachteten hohen Allgemeinbildung durch eine weitere Forderung. So soll diese auf der (bildungs-)politischen Ebene durchgängig und laut den (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen in überwiegender Form als unverzichtbare Grundlage für die daran anknüpfend an der gesellschaftsorientierten Rolle der Schüler ausgerichteten Ideale fungieren. Mit speziellem Bezug auf die Unterstufenschüler schlägt sich das allgemein betonte Ideal eines hohen Bildungsniveaus in dem nach der vierten Jahrgangsstufe geforderten Lernstand nieder, den die Kinder zur Bewältigung des späteren Fachunterrichts benötigen. Der entsprechende Kenntnisstand soll gemäß den (schul-)pädagogisch-didaktischen DDR-stämmigen Quellen idealerweise bereits nach drei Schuljahren erworben worden sein. Im Kontrast dazu schlagen die (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen in der BRD mit Blick auf die Schüler der unteren Jahrgangsstufen vor, dass diese durch einen zeitlich ausgedehnten Übergang zwischen Grundbildung und Fachunterricht einen für sie geeigneten Bildungsweg beschreiten sollen. In Ergänzung werden ansatzweise auf der (bildungs-)politischen und noch konkreter auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene in der DDR erwünschte Lernhandlungen inklusive der zugrunde liegenden Lerneinstellungen, da diese als Voraussetzung für den Erwerb der geforderten Allgemeinbildung von zentraler Relevanz sind. So sollen sich die Schüler aller Jahrgangsstufen bestimmte Lerntechniken und Denkformen sowie die hierfür als Basis notwendige Selbsttätigkeit aneignen. Zudem werden von den Kindern in enger Anbindung an die gesellschaftsorientierte Perspektive gegenseitige Leistungskontrollen im Rahmen von Kontakten mit sozialistischen Gesellschaftsmitgliedern und Organisationen erwartet, die das Bildungsniveau der Schüler ebenfalls erhöhen. Mit Bezug auf die sowjetischen Quellen verschiedener Kontextebenen finden sich keine Zuschreibungen, die die Schüler in ihrer schulleistungsbezogenen Rolle mit entsprechenden Idealen schildern. Verglichen mit den Zuschreibungen innerhalb der Zeitschrift „Die Unterstufe“ fällt eine weitgehende Passung der zeitschrifteninternen schulleistungsbezogenen Ideale zu den DDR-Quellen auf beiden Kontextebenen auf. Dahingegen ist der Ansatz des (schul-)pädagogisch-didaktischen Dokuments aus der BRD für die zeitschriftenintern vermittelten Wissensvorräte über Unterstufenschüler ebenso wenig von Relevanz wie die sowjetische Literatur, welche keine schulleistungsbezogenen Idealattributionen enthält. Allgemein betrachtet steht in den Kontextquellen in der DDR und ebenso in der Zeitschrift eine hohe Allgemeinbildung in verschiedenen Fachbereichen im Mittelpunkt. Diese bezieht sich für die Unterstufenschüler im Speziellen sowohl zeitschriftenintern als auch auf den beiden Kontextebenen in der DDR v.a. auf den Erwerb adäquater fächervorbereitender Grundkenntnisse und -fertigkeiten. Zudem interpretieren die Zeitschriftenartikel die geforderte Allgemeinbildung in Parallelität zu den DDR-stämmigen Kontextquellen fast durchgängig als entscheidende Basis für die Herausbildung gesellschaftsorientierter Ideale. In Bezug auf Lernhandlungen und Lerneinstellungen, die zur Erreichung des hohen Bildungsniveaus notwendig sind, liegen die Schwerpunkte auf Selbsttätigkeit,



Lerntechniken und Denkmethoden. Diese werden zeitschriftenintern sowie in den Quellen aus der DDR in weitgehend übereinstimmender Weise benannt. Im Sinne einer ansatzweisen Differenz zwischen Zeitschrifteninhalten und Kontextdokumenten findet sich die Einwirkung der sozialistischen Gesellschaft auf ablaufende Lernprozesse als externaler positiver Einflussfaktor auf das kindliche Lernen nur zeitschriftenintern bereits innerhalb der schulleistungsbezogenen Realzuschreibungen. Kontextual zählt dieser Faktor in den DDR-Dokumenten auf beiden Ebenen jedoch zu den idealen Einflussfaktoren. Darüber hinaus bestehen nur wenige bedeutsame Unterschiede zwischen den kontextualen und den zeitschrifteninternen Wissensvorräten. So ist lediglich das in den (bildungs-)politischen Dokumenten aus der DDR anvisierte Ziel der Verkürzung der Grundbildung auf drei Schuljahre in der Zeitschrift fast überhaupt nicht zu finden. Gleiches gilt für die einer Unterstufenzeitverkürzung entgegengesetzten Zielvorgaben aus der (schul-)pädagogisch-didaktischen BRD-stämmigen Quelle.

In ihrer Rolle als *gesellschaftsorientiert Agierende* werden die Schüler in den Kontextquellen kaum durch Realattribuierungen beschrieben. So bescheinigen ihnen die wenigen Benennungen auf (bildungs-)politischer Ebene in der DDR ganz vereinzelt eine Lebenssinn spendende und natürlich vorhandene Hingezogenheit zum Sozialismus. Im Kontrast dazu haben die Kinder jedoch in den DDR-stämmigen Dokumenten auf beiden Ebenen generell – in der Zwischenposition zwischen schulleistungsbezogener und gesellschaftsorientierter Rolle – Probleme bei ihrer sozialistischen Bewusstseinsbildung. Jenseits dieser raren Realzuschreibungen bewegen sich die gesellschaftsorientierten Attribuierungen in den entsprechenden Kontextquellen v.a. im idealen Bereich. Abgesehen von den (schul-)pädagogisch-didaktischen Dokumenten gehen die vermittelten Wissensvorräte hier in Parallelität zu den schulleistungsorientierten Zuschreibungen erneut von der Zielvorgabe des arbeitsproduktiven wie hochqualifizierten Bürgers aus, die an der Schnittstelle zwischen den beiden benannten Rollenidealen zu verorten ist. Relativ einseitig konkretisiert die (bildungs-)politisch sowjetische Quelle dieses Ideal, indem sie das Ziel des kommunistischen Bürgers, der entsprechende Aktivitäten durchführt, eng mit der Forderung nach Liebe und Einsatzbereitschaft für den Staat verbindet. Auf den beiden Kontextebenen in der DDR, von denen nur die (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen überhaupt noch das Ideal des sozialistischen Bürgers als Zielvorgabe namentlich erwähnen, werden andere Schwerpunkte gesetzt. Hier sollen die Schüler zwar ebenfalls Nationalbewusstsein inklusive der Überzeugung von der Richtigkeit sozialistischen Engagements zeigen, wobei dieses Teilziel den schulleistungsbezogenen Forderungen fast durchgehend untergeordnet ist. Ergänzend fordern die (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Quellen eine zudem idealerweise bei den Schülern vorhandene Übereinstimmung zwischen gesellschaftlichen und persönlichen Interessen, die aus ihrem selbstständigen und verantwortungsbewussten Denken resultiert. Die zentrale unterrichtliche Maßnahme, durch die diese gesellschaftsorientierten Zielvorgaben erworben werden sollen, betrifft auf beiden Kontextebenen in der DDR die aktive Teilnahme der Schüler an der sozialistischen Gesellschaft, was an die Verbindung des Unterrichts mit der Praxis gekoppelt ist. Jedoch bezieht sich diese Teilnahme in Anbindung an generelle Tendenzen innerhalb der schulleistungsbezogenen Ideale nicht nur auf gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten und produktive Arbeiten. Einzig in ihrer gesellschaftsorientierten Rolle wirklich aktiv tätig werden laut den DDR-stämmigen Dokumenten idealerweise die Arbeiter- und Bauernkinder bzw. die Landschüler. Sie sollen bei der sozialistischen Umgestaltung

des Dorfes mitwirken und später auch entsprechende Berufe ergreifen. In vergleichender Betrachtung zwischen Inhalten der Zeitschrift „Die Unterstufe“ und den Kontextquellen der Jahre 1962 bis 1964 kann – jenseits des Fehlens von entsprechenden Realattribuierungen in den Zeitschriftenartikeln – hinsichtlich der idealen Zuschreibungen v.a. eine Passung zu den Quellen in der DDR festgestellt werden. Sie kennzeichnet sich u.a. dadurch, dass sowohl im Kontext wie auch in der Zeitschrift deutlich eine generelle Annäherung der gesellschaftsorientierten an die schulleistungsbezogene Schülerrolle feststellbar ist. So wird auf beiden DDR-Kontextebenen in weitgehender Parallelität zueinander und zur Zeitschrift der Erwerb richtiger Einstellungen durch die Kinder betont, der auf spätere gesellschaftliche Aktivitäten vorbereitet und deshalb notwendig ist. Hierzu zählt auch die erwünschte Herausbildung eines entsprechenden kollektiven National- und Verantwortungsbewusstseins für das Heimatland. Dieser Erwerb angemessener Einstellungen fußt zudem – in starker Orientierung an die schulleistungsbezogene Rolle der Schüler – auf entsprechenden Denkprozessen und Fachkenntnissen und stimmt mit den persönlichen Interessen der Kinder überein. Im Überblick betrachtet sind die Zuschreibungen in der Zeitschrift und in den DDR-stämmigen Kontextquellen in ihrer zentralen Argumentationslinie folglich deckungsgleich. Dies betrifft den weitgehenden Verlust der umfassenden mit dem starren Ideal des sozialistischen Bürgers verknüpften Anforderungen. Leichte Diskrepanzen treten trotz dieser bestehenden Parallelität auf und beziehen sich v.a. auf die Art und Weise, wie diese neuerdings auf die richtige (Arbeits-)Einstellung reduzierten Zielvorgaben durch den Klassenzimmerunterricht erreicht werden sollen. Hier benennen die (schul-)pädagogisch-didaktischen wie auch (bildungs-)politischen Quellen weiterhin die erwünschte Verbindung des Unterrichts mit der Praxis u.a. durch gesellschaftlich-nützliche und produktive Tätigkeiten der Schüler, selbst wenn darüber hinaus noch andere Kontaktarten bestehen sollen. Das wird auch hinsichtlich der Arbeiter- und Bauernkinder bzw. Landschüler deutlich, die in den DDR-Dokumenten durchaus aktiv an der sozialistischen Umgestaltung des Dorfes mitwirken und später sogar entsprechende Berufe ergreifen sollen. Dahingegen verlagert die Zeitschrift diesen geforderten Prozess der Einstellungsbildung fast komplett in den Klassenzimmerunterricht und interpretiert eventuelle Kontakte der Schüler zur sozialistischen Gesellschaft dementsprechend nicht in Richtung produktiver Arbeitseinsätze der Kinder. So sollen sich speziell die Schüler der Unterstufe nur unterrichtsintern mit ihrer späteren Berufswahl auseinandersetzen. Im Gegenzug zu dieser trotz einzelner Differenzen generell guten Passung zwischen (schul-)pädagogisch-didaktischer bzw. (bildungs-)politischer Kontextebene in der DDR und den Zeitschrifteninhalten kann zwischen der (bildungs-)politischen sowjetischen Ebene und den zeitschrifteninternen Tendenzen nur eine schwach ausgeprägte Annäherung festgestellt werden. Das liegt v.a. daran, dass auf dieser Kontextebene weiterhin der arbeitsfähige, kommunistische Mensch als Zielvorgabe im Fokus steht – auch wenn dieser ebenso hochgebildet sein soll. In noch stärkerer Diskrepanz zur Zeitschrift sind die Ideale der (schul-)pädagogisch-didaktischen Dokumente aus der Sowjetunion komplett im gesellschaftsorientierten Bereich verortbar und damit weit entfernt von einer Annäherung zwischen der Perspektive auf Schüler als schulleistungsbezogen Lernende und der auf Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende.

## 2.2.5 Diachrone Betrachtung der Zeitschrifteninhalte im kontextualen Gesamtgefüge

In den Kapiteln 2.2.1.2, 2.2.2.2, 2.2.3.2 und 2.2.4.2 sind mit dezidiertem Blick auf die einzelnen Kontextebenen in synchroner Weise Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Zeitschriftenartikeln und Gesamtkontext pro zeitschrifteninterner Periode herausgearbeitet und damit in Teilen die dritte Forschungsfrage bereits beantwortet worden. Auf dieser Basis fokussiert die nun folgende diachrone Betrachtung der aufgeführten Zusammenhänge zwischen Zeitschrifteninhalten und Kontext entsprechende Wandlungsprozesse zwischen den einzelnen zeitschrifteninternen Perioden. Hiermit in Verbindung steht eine weitere Reduktion des Detaillierungsgrades in der Darstellung konkreter Einzelerkenntnisse.

Im Sinne eines ersten Schrittes liefert diese diachrone Betrachtung eine Überblicksanalyse der Korrespondenzen zwischen Zeitschriftenartikeln und Kontextquellen verschiedener Ebenen, die die entsprechenden Wechselwirkungen dezidiert in ihrem diachronen Wandel aufzeigt (s. Kap. 2.2.5.1). Bei dieser periodenweisen Analyse von Zusammenhängen wird auf die zeitschriftenintern gewonnenen Perspektiven auf Schüler als schulleistungsorientiert Lernende, gesellschaftsbezogen Agierende und aktiv Spielende zurückgegriffen, um Zusammenhänge ggf. pointierter und übersichtlicher darstellen zu können (s. zum Vergleich Kap. 2.1.5.2). Abschließend widmet sich das Kapitel 2.2.5.2 explizit den kontextualen Verknüpfungen der bereits im Kapitel 2.1.5.3 für die Zeitschrift „Die Unterstufe“ herausgearbeiteten „langue“.

### 2.2.5.1 Wandel der periodenspezifischen Zusammenhänge

In den *Jahren 1954 bis 1957* zeigt die Zeitschrift „Die Unterstufe“ in ihren Wissensvorräten über Unterstufenschüler eine unterschiedlich stark ausgeprägte inhaltliche Übereinstimmung mit den verschiedenen Kontextebenen. Diese führt allerdings auf keiner der Ebenen zu einer vollständigen Kongruenz. Ebenendifferent betrachtet besteht v.a. eine inhaltliche Nähe der Zeitschrifteninhalte zur (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene in der DDR, auch wenn auffindbare thematische Parallelen zu dieser Kontextebene nicht durchgehend gleich hoch ausgeprägt sind. Die trotz der prinzipiell feststellbaren Passung zu dieser Ebene bestehenden Inhaltsdifferenzen haben zur Folge, dass die (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Kontextquellen einen nur geringfügig höheren Abweichungsgrad zu den Zeitschrifteninhalten aufweisen als die (schul-)pädagogisch-didaktischen in der DDR. So werden letztlich auf beiden Kontextebenen die Schüler ihre Rolle als schulleistungsbezogen Lernende größtenteils in Übereinstimmung mit den Zeitschrifteninhalten dargestellt. Sie heben jedoch auch beide schulleistungsbezogene Mängel der Schüler durch fehlerhafte Unterrichtsgestaltung hervor und betonen damit einen Aspekt, den die Zeitschrift nicht aufgreift. Mit Blick auf die gesellschaftsorientierte Perspektive auf Schüler treten weitere, nun bedeutende Diskrepanzen zwischen den DDR-stämmigen Quellen und den Zeitschriftenartikeln auf. Diese betreffen v.a. die auf beiden Kontextebenen in weitgehend übereinstimmender Form frequentiert benannten sozialistischen Ideale, die in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ – jenseits des Appells für kindliche Heimatliebe – komplett fehlen (vgl. 1954\_pol\_DDR\_3; 1955\_pol\_DDR\_3; 1956\_pol\_DDR\_2). Die im Vergleich trotzdem höhere inhaltliche Nähe der Zeitschrif-

tenartikel zu den (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen aus der DDR als zu den (bildungs-)politischen ergibt sich v.a. daraus, dass die zeitschriftenintern durchaus relevante Perspektive auf Schüler als aktiv Spielende kontextual nur auf (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene erwähnt wird (vgl. u.a. 1955\_päd\_DDR\_1a; 1956\_päd\_DDR\_1; 1957\_päd\_DDR\_2). Jedoch geschieht dies in der Zeitschrift und extern in unterschiedlicher Form. Trotz der benannten Diskrepanzen zu den DDR-stämmigen Kontextebenen ist die Passung der sowjetischen Quellen mit den Inhalten der Zeitschrift noch deutlich geringer. So weisen entsprechende Dokumente hinsichtlich der gesellschaftsorientierten Schülerrolle die gleichen Unterschiede zur Zeitschrift auf wie die Quellen in der DDR. Zudem berücksichtigen sie – in Parallelität zur (bildungs-)politischen Ebene in der DDR – erneut die Rolle der Kinder als aktiv Spielende nicht (vgl. 1955\_päd\_SOWJ\_1). Darüber hinaus finden sich auf den sowjetischen Kontextebenen jedoch im Rahmen ihrer Perspektive auf Schüler als schulleistungsbezogen Lernende weitere Schwerpunktsetzungen, die inhaltlich noch deutlicher von der Zeitschrift abweichen als die Dokumente in der DDR (vgl. ebd.). Trotz der prinzipiell größeren Distanz sowjetischer Quellen lassen sich auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen sowjetischen Ebene im Vergleich zur (entwicklungs-)psychologischen inhaltlich mehr Parallelen zur Zeitschrift nachweisen, da zumindest die schulleistungsbezogenen Zuschreibungen in Teilen prinzipiell mit den zeitschrifteninternen Erkenntnissen übereinstimmen. In anderen Teilen bestehen jedoch auf dieser Kontextebene auch Differenzen, da kontextual die Realattributionen zur Perspektive auf die Schüler als schulleistungsbezogen Lernende im Gegensatz zu den Zeitschrifteninhalten an gesellschaftsorientierten Idealen ausgerichtet wie zudem mit wesentlich umfassenderen Bildungszielen verknüpft sind (vgl. ebd.). Eindeutig am größten ist die inhaltliche Distanz der (entwicklungs-)psychologischen, sowjetischen Dokumente zur Zeitschrift. Auf dieser Kontextebene werden die Schüler in ihrer schulleistungsbezogenen Rolle mit Fokus auf die realen Attributionen wesentlich genauer beschreibt, als es zeitschriftenintern der Fall ist. Auch sind diese Realzuschreibungen überhaupt nicht mit gesellschafts- oder schulleistungsbezogenen idealen Forderungen verknüpft. Über alle Kontextebenen hinweg betrachtet zeigen sich folglich durchaus stark differierende Passungsverhältnisse zu den Zeitschrifteninhalten. Dabei ergibt sich – wenn auch nicht im Sinne einer Kongruenz – v.a. eine gewisse Nähe zu den (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen und mit weiteren Abstrichen ebenso zu den (bildungs-)politischen in der DDR. Bedeutendste Diskrepanz zu den DDR-Dokumenten auf beiden Ebenen besteht dabei v.a. in der zeitschrifteninternen Ignoranz gesellschaftsorientierter und damit sozialistischer Ideale, die kontextual bereits fortwährend präsent sind. Dass die Zeitschriftenartikel in einer noch deutlich geringeren inhaltlichen Nähe zu den sowjetischen Quellen stehen, liegt nicht nur an den hier ebenfalls geforderten sozialistischen bzw. kommunistischen Idealvorgaben, sondern auch an Diskrepanzen hinsichtlich der anderen möglichen Perspektiven auf die Schüler (vgl. u.a. 1956\_päd\_SOWJ\_1; 1956\_psy\_SOWJ\_1). Dennoch ist zumindest auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene in der Sowjetunion mit Bezug auf die schulleistungsbezogenen Realattributionen – trotz klarer Varianzen in der Grundorientierung – noch eine Passung zu den Zeitschrifteninhalten feststellbar. Dies trifft auf die (entwicklungs-)psychologischen sowjetischen Dokumente nicht zu. Sie besitzen demzufolge auch mit Blick auf die schulleistungsbezogene Schülerrolle den geringsten Passungsgrad und stehen somit letztlich in der größten inhaltlichen Distanz zur Zeitschrift.

Die *Jahre 1958 und 1959* kennzeichnet eine weitgehend gleichgewichtige Passung aller Kontextquellen zu den Zeitschriftenartikeln, die mit einer hohen inhaltlichen Parallelität zwischen den einzelnen Kontextebenen einhergeht. Trotz einer feststellbaren Nähe der Zeitschrift zur Summe der kontextualen Dokumente bleiben durchweg inhaltliche Differenzen zwischen Text und Kontext bestehen. Diese beziehen sich ebenenübergreifend überwiegend auf die idealen Zuschreibungen zur schulleistungsbezogenen Rolle der Schüler und stehen zudem im Kontrast zu den zeitschriftenintern wie kontextual übereinstimmend vorhandenen Realattributionen, welche die Schüler durchweg als schulleistungsbezogen defizitär beschreiben. Mit Bezug auf die gesellschaftsorientierte Perspektive auf die Kinder kann eine prinzipiell höhere Passung zwischen Text und Kontextquellen festgestellt werden, als dies hinsichtlich der schulleistungsbezogenen Zuschreibungen der Fall ist. Jedoch treten insbesondere mit Blick auf die Rolle der Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende auch Diskrepanzen zwischen den einzelnen Kontextebenen auf. Aufgrund der sonst vorherrschenden ebenenübergreifenden Einheitlichkeit determinieren letztlich diese die Nähe und Ferne der einzelnen Kontextdokumente zu den Zeitschrifteninhalten. Im Sinne der höchsten Kongruenz zwischen Zeitschrift und Kontext werden auf der (bildungs-)politischen Ebene in der DDR sozialistische Ideale sowie damit in Verbindung stehende Vorgaben für die Gruppe der Arbeiter- und Bauernkinder beschrieben, auch wenn Unterstufenschüler hier explizit keine Erwähnung finden (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1; 1959\_pol\_DDR\_3b). Auch die (schul-)pädagogisch-didaktische Quellen aus der DDR greifen sozialistische Ideale auf und transferieren diese sogar auf die Unterstufenschüler. Dabei liegt der Fokus in leichter Diskrepanz zur Zeitschrift auf der Gruppe der Landschüler statt der der Arbeiter- und Bauernkinder (vgl. 1958\_päd\_DDR\_1a; 1958\_päd\_DDR\_1c). In identischer Form, jedoch ohne die Behandlung von räumlich oder sozial spezifizierten Schülergruppen konkretisieren auch die (schul-)pädagogisch-didaktischen sowjetischen Quellen sozialistische Ideale für die Schüler der unteren Jahrgangsstufen (vgl. u.a. 1958\_päd\_SOWJ\_1; 1959\_päd\_SOWJ\_1). Als aktiv Spielende treten die Kinder weder in der Zeitschrift noch in den Kontextdokumenten auf. Über alle Kontextebenen hinweg betrachtet steht die Summe an Kontextdokumenten nur in Teilen in einem kongruenten Verhältnis zu den Zeitschrifteninhalten. So spielen zeitschriftenintern v.a. die kontextual oft genannten schulleistungsbezogenen Ideale keine Rolle. Dahingegen besteht die sonst weitgehende Übereinstimmung zwischen Zeitschrift und Kontext darin, dass es keine gesellschaftsorientierten Realzuschreibungen gibt und die entsprechenden Idealattributionen zudem in relativ gleichartiger und nur ansatzweise differierender Form in den Kontextdokumenten wie in den Artikeln der Zeitschrift auftreten. Aufgrund dieser leichten Differenzen hinsichtlich der gesellschaftsorientierten Ideale – in denen sich die einzig nachvollziehbare Diskrepanz zwischen den einzelnen Kontextebenen niederschlägt – stehen v.a. die Dokumente der (bildungs-)politische Ebene in der DDR den Zeitschrifteninhalten nahe. Das gilt jedoch fast genauso für die (schul-)pädagogisch-didaktischen DDR-stämmigen Werke. Ebenso weisen die (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen aus der Sowjetunion eine nur etwas geringer ausgeprägte Kongruenz mit der Zeitschrift auf als die Referenzen der anderen beiden Kontextebenen.

Mit diesen Tendenzen ändert sich im Vergleich zu den Jahren 1954 bis 1957 die Art und Ausprägung der inhaltlichen Nähe und Ferne der Zeitschrift zu den einzelnen Kontextebenen. So ist sowohl ein Rückgang der graduellen Distanz der einzelnen Ebenen zu den

Zeitschrifteninhalten – und ebenso zueinander – feststellbar als auch eine andere Reihenfolge der inhaltlichen Nähe der Kontextdokumente zu den Zeitschriftenartikeln. Parallel ändert sich die Art der Übereinstimmung einzelner Teilinhalte zwischen Text und Kontext. Die deutlichsten Text-Kontext-Diskrepanzen treten trotz der insgesamt gestiegenen Deckungsgleichheit zwischen Zeitschrifteninhalten und Kontextquellen über alle Kontextebenen hinweg nicht mehr schwerpunktmäßig – wie in der ersten zeitschrifteninternen Periode – im Bereich der Idealzuschreibungen zur gesellschaftsorientierten Perspektive auf Schüler auf. Sie finden sich darüber hinaus auch nicht in ebenendifferenzierter Weise mit Blick auf die Rolle der Kinder als aktiv Spielende. Stattdessen bestehen 1958 und 1959 maßgebliche Diskrepanzen zwischen Zeitschrift und Kontextebenen v.a. mit Bezug auf schulleistungsbezogene, im Speziellen ideale Attribuierungen. Dieser Bereich der Zuschreibungen dient in der Folge auch schwerpunktmäßig der Bestimmung der Nähe und Ferne einzelner Kontextinhalte zur Zeitschrift. In den Jahren 1954 bis 1957 sind diesbezüglich insbesondere die schulleistungsbezogenen Wissensvorräte ausschlaggebend. Die insgesamt graduelle Zunahme der Text-Kontext-Passung im Vergleich zu den Vorjahren sowie die Verlagerung des thematischen Feldes, in dem wesentliche Unterschiede zwischen den Kontextebenen auftreten, gehen zudem einher mit einer Verschiebung der Reihenfolge der einzelnen Kontextebenen hinsichtlich ihrer thematischen Nähe zu den Zeitschrifteninhalten. Wies in den Jahren 1954 bis 1957 noch v.a. die (schul-)pädagogisch-didaktische Ebene in der DDR die höchste Nähe zur Zeitschrift auf, jedoch dicht gefolgt von der (bildungs-)politischen DDR-stämmigen, dreht sich 1958 bis 1959 dieses Verhältnis um. Die (schul-)pädagogisch-sowjetische Ebene ist in beiden zeitschrifteninternen Perioden weniger eng mit den Zeitschrifteninhalten verknüpft als die DDR-Quellen auf beiden Ebenen, auch wenn sie in den Jahren 1958 und 1959 inhaltlich in deutlich geringerem Maße differiert als in den Vorjahren. Besonders offensichtlich ist die Veränderung hinsichtlich der (entwicklungs-)psychologischen sowjetischen Literatur. Sie wird in der zweiten zeitschrifteninternen Periode überhaupt nicht mehr benannt, selbst wenn die Passung zu den Zeitschrifteninhalten bereits in den vorangegangenen Jahren nur mäßig war.

In den *Jahren 1960 und 1961* findet sich bereits ohne Bezugnahme zur Zeitschrift eine ganze Reihe an inhaltlichen Besonderheiten innerhalb der einzelnen Kontextebenen, die zu einem nur in Teilen zu einem ebenenübergreifend vorhandenen Konsens führen. Unter zusätzlicher Berücksichtigung der Zeitschriftenartikel kommen weitere inhaltliche Diversifikationen zwischen Text und Kontext hinzu. Sie bestehen grundlegend bereits darin, dass die wenigen kontextual übereinstimmenden Attribuierungen in den Zeitschriftenartikeln partiell nicht von Relevanz sind sowie anders herum die Zeitschrift Wissensvorräte enthält, die auf keiner der Kontextebenen erwähnt werden. Durch diese mehrgestaltigen Divergenzen ergibt sich in den Jahren 1960 bis 1961 letztlich kein schlüssiges Gesamtbild, sondern eine diffuse Gemengelage von verschiedensten Parallelen und Diskrepanzen zwischen Zeitschrifteninhalten und Kontextdokumenten. Wissensvorräte, die entweder zeitschriftenintern oder kontextual auftreten, betreffen einerseits v.a. die im Gesamtkontext durchgehend präsenten altersspezifischen und individuellen Besonderheiten der Kinder in ihrer schulleistungsbezogenen Rolle, die in der Zeitschrift in den Jahren 1960 und 1961 nicht auftreten. Andererseits finden sich gesellschafts- und schulleistungsbezogene Realattribuierungen über sozialismuskonform agierende oder für die heimatkundliche Anschauung geeignete Schüler wiederum nur in der



Zeitschrift, jedoch auf keiner der Kontextebenen. Neben diesen ebenenübergreifend einheitlich auftretenden Diskrepanzen zwischen den Zeitschriftenartikeln und den Kontextdokumenten bestehen zumindest auch einige generelle Parallelen. Diese umfassen v.a. Teile der schulleistungs- und gesellschaftsorientierten Ideale und damit sowohl die von den Schülern erwarteten Schulleistungen als auch die prinzipiell geforderten kindlichen Überzeugungen im sozialistischen Sinne. Abgesehen von den genannten thematischen Diskrepanzen und Parallelen zwischen Zeitschrift und ebenenübergreifendem Gesamtkontext, deren generell reduzierter Umfang bereits auf eine grundlegend vorhandene Distanz zwischen Text und Kontext hinweist, besteht eine Reihe von weiteren ebenenspezifisch ausgeprägten Übereinstimmungen und Differenzen. Diese sind letztlich für die Nähe und Ferne der einzelnen Kontextebenen zur Zeitschrift entscheidend. So ergibt sich aus ebenenspezifischer Perspektive trotz weiterer Unstimmigkeiten v.a. eine Nähe der (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Dokumente zu den Zeitschrifteninhalten. Die Quellen dieser Ebene bestätigen insbesondere die in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ vorherrschende gesellschaftsorientierte Perspektive auf Unterstufenschüler im Rahmen der Idealzuschreibungen, auch wenn die Idee des sozialistischen Menschen kontextual wesentlich präsenter ist (vgl. 1960\_pol\_DDR\_1a; 1961\_pol\_DDR\_1). Ergänzend zeigen die schulleistungsbezogenen Zuschreibungen auf der (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Ebene trotz ihres generell geringen Umfangs eine teilweise Passung zur Zeitschrift. Diese teilweise Passung betrifft v.a. den positiven Effekt verschieden ausgeformter Kontakte mit der sozialistischen Gesellschaft für das schulische Lernen und die erwünschten guten Schulleistungen der Schüler (vgl. u.a. 1959\_pol\_DDR\_1; 1959\_pol\_DDR\_5). Jedoch treten daneben insbesondere hinsichtlich der schulleistungsbezogenen Idealzuschreibungen deutliche sowie vielgestaltige Diskrepanzen zwischen (bildungs-)politischen Quellen und Zeitschrift auf. Ein noch höheres Maß an ebenenbezogenen Text-Kontext-Unstimmigkeiten und damit eine noch größere inhaltliche Distanz zur Zeitschrift weisen die (schul-)pädagogisch-didaktischen Dokumente aus der DDR auf. Sie zeichnen insgesamt v.a. innerhalb der ausführlich vermittelten schulleistungsbezogenen Realattributionen ein wesentlich kritischeres Bild der Schülerleistungen und -überzeugungen, als es zeitschriftenintern der Fall ist, auch wenn diese Defizite – im Sinne einer Parallele zu den Zeitschriftenartikeln – prinzipiell external verursacht werden (vgl. 1961\_pol\_DDR\_1a; 1961\_pol\_DDR\_1c). Darüber hinaus betonen die kontextualen gesellschaftsorientierten Ideale in starker Differenz zur Zeitschrift weiterhin die Notwendigkeit gesellschaftsbezogener Tätigkeiten (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c). Im Vergleich zu dieser bereits mit Bezug auf die DDR-stämmigen Kontextquellen durchaus von diffusen Differenzen geprägten und damit im Resultat eingeschränkten Passung zu den Zeitschrifteninhalten weisen die sowjetischen Quellen auf beiden Kontextebenen noch geringere Parallelen zur Zeitschrift auf. Dies liegt v.a. an einer in allen sowjetischen Dokumenten präsenten, wesentlich stärkeren Orientierung der schulleistungsbezogenen Schülerrolle am gesellschaftsorientierten Ideal des kommunistischen Menschen. Hinzu kommt die kontextual dezidiert geforderte, jedoch in der Zeitschrift nicht präsente ästhetische Bildung (vgl. u.a. 1960\_päd\_SOWJ\_1; 1961\_päd\_SOWJ\_1). Auch das zumindest auf der (schul-)pädagogisch-didaktischen sowjetischen Ebene erwartete gesellschaftsorientierte Ideal der gesellschaftlich-nützlichen Arbeit mit ihrem Positiveffekt auf den schulleistungsbezogenen Erfolg der Schüler findet im Sinne einer weiteren Diskrepanz in den Zeitschriftenartikeln kaum Erwähnung. Jedoch greift die (schul-)pädagogisch-didaktische Quelle aus

der Sowjetunion in Parallelität zur Zeitschrift die Perspektive auf Schüler als spielend Aktive mit auf und liefert damit quasi einen Anknüpfungspunkt für die Zeitschrifteninhalte, die die (bildungs-)politischen sowjetischen Quellen nicht aufweisen. Demgemäß bewegt sich diese letztgenannte Kontextebene schlussendlich in noch weiterer inhaltlicher Ferne zur Zeitschrift „Die Unterstufe“ als die (schul-)pädagogisch-didaktischen Werke aus der Sowjetunion. Über alle Kontextebenen hinweg betrachtet fallen neben einigen Parallelen zwischen Zeitschrifteninhalten und Gesamtkontext sowohl ebenenübergreifende wie auch ebenenspezifische Diskrepanzen zur Zeitschrift auf. Relativierend hinzu kommen – wenn auch in geringerem Maße – ebenenspezifisch different ausgeformte Text-Kontext-Korrespondenzen. Aufgrund der insgesamt diffusen Gemengelage an Parallelen zwischen Zeitschrift und Kontextquellen wie v.a. wegen der auftretenden Dissonanzen kann von einer wirklichen Nähe der Zeitschriftenartikel zu einer oder mehreren der Kontextebenen nicht gesprochen werden. Trotzdem weist die (bildungs-)politische DDR-stämmige Kontextebene relational betrachtet aufgrund der weitgehend parallel zur Zeitschrift ausgestalteten gesellschaftsorientierten Ideale und der in Teilen gleichsinnig aufgeführten schulleistungsbezogenen Zuschreibungen zumindest eine höhere Text-Kontext-Korrespondenz auf als die (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen aus der DDR. Letztere zeigen insbesondere hinsichtlich der schulleistungsbezogenen Idealzuschreibungen noch deutlich höhere Diskrepanzen zur Zeitschrift. Die beiden sowjetischen Kontextebenen stehen aufgrund ihrer bereits von der Grundorientierung her anders ausgerichteten Annahmen sowohl innerhalb der gesellschafts- sowie schulleistungsorientierten Perspektive auf Schüler in einem noch größeren Differenzverhältnis zur Zeitschrift als die DDR-stämmigen Quellen. Jedoch weist die (schul-)pädagogisch-didaktische sowjetische Ebene – im Sinne einer graduell leichten Abstufung – durch ihre Berücksichtigung der Perspektive auf die Schüler als aktiv Spielende wenigstens eine partielle Nähe zu den Zeitschrifteninhalten auf.

Im Vergleich zu den Jahren 1958 und 1959 betreffen bedeutende Wandlungsprozesse sowohl die prinzipielle Passung zwischen Zeitschrifteninhalten und Gesamtkontext wie auch die graduellen Übereinstimmungen einzelner Kontextebenen mit der Zeitschrift sowie untereinander. Auch die prinzipiell präsenten Kontextebenen und ebenso die Divergenzen zwischen den einzelnen Ebenen verändern sich verglichen mit den Vorjahren. So fällt auf, dass im Gegensatz zu den Jahren 1958 und 1959 mehr als nur ein ebenenübergreifend kontextual relevanter Teilbereich in der Zeitschrift konstant keine Berücksichtigung findet. Zudem kommen verstärkt Zeitschrifteninhalte hinzu, die auf keiner der Kontextebenen benannt werden. Insofern kann eine prinzipiell höhere inhaltliche Grunddistanz der Zeitschrift zu den verschiedenen Kontextquellen in ihrer Gesamtheit festgestellt werden, auch wenn sich die Reihenfolge zwischen den einzelnen Kontextebenen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Nähe zur Zeitschrift im Vergleich nicht verändert. Sie wird nur durch (bildungs-)politische sowjetische Quellen ergänzt, die jedoch gleichzeitig aufgrund ihrer inhaltlich starken Diskrepanzen die größte Ferne zu den Zeitschrifteninhalten aufweisen. Am deutlichsten tritt die zunehmende Grunddistanz des Kontextes mit Bezug auf die (schul-)pädagogisch-didaktische Ebene aus der Sowjetunion hervor, die verglichen mit den Jahren 1958 und 1959 am stärksten an inhaltlicher Kongruenz zur Zeitschrift verliert. Dies liegt v.a. an der in den sowjetischen Quellen generell weiterhin geltenden Orientierung an einem kommunistischen Menschenideal, welches zeitschriftenintern nun jedoch nicht mehr aufgegriffen wird. Betrachtet man die erhöhten Text-

Kontext-Diskrepanzen mehr im Detail, fällt im Sinne eines weiteren Unterschieds zu den Vorjahren v.a. auf, dass ihre inhaltliche Diversität abhängig von den einzelnen Kontextebenen im Vergleich stark zunimmt. Besteht die größte Differenz zwischen Text und Kontext in den Jahren 1958 und 1959 v.a. darin, dass die kontextual weitgehend einheitlich relevanten schulleistungsbezogenen Ideale innerhalb der Zeitschrift komplett wegfallen, finden sich in den Jahren 1960 und 1961 hinsichtlich der verschiedenen Schülerrollen Differenzen in unterschiedlichster und uneinheitlicher Form. Sie betreffen dabei wesentlich detailliertere Einzelaspekte der jeweiligen Perspektiven auf die Schüler. So manifestieren sich zentrale Differenzen zwischen Text und Kontext nun folglich nicht wie in den Jahren 1958 und 1959 im Rahmen der Zuschreibungen zu einzelnen Schülerrollen in ihrer kompletten realen oder idealen Existenz, sondern in Form von Einzelaspekten, die diese Schülerrollen in ausgewählten Teilen determinieren. Nur ansatzweise sind hinsichtlich des kontextualen Auftretens dieser divergierenden Teilaspekte noch kontextebenenübergreifende Parallelen erkennbar, die sich im gegebenen Falle u.a. auf die lokale Herkunft der Quellen zurückführen lassen und weniger auf ihre Ebenenzugehörigkeit.

In den *Jahren 1962 bis 1964* weisen in der Gruppe der relevanten Kontextebenen – die lokal der DDR, der Sowjetunion und der BRD zuzuordnen sind – v.a. die DDR-stämmigen Dokumente deutliche Parallelen zu den Zeitschrifteninhalten auf. Dies betrifft insbesondere die (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen aus der DDR, die mit Blick auf die schulleistungsbezogene Perspektive auf Schüler bis auf wenige Differenzen innerhalb der Real- wie der Idealzuschreibungen mit der Zeitschrift komplett übereinstimmen. Zu diesen kleineren Dissonanzen zählen u.a. die in den Zeitschriftenartikeln ausbleibende wertende Betrachtung der kindlichen Lernvoraussetzungen sowie eine verschiedenartige Auseinandersetzung mit dem positiven Effekt gesellschaftlicher Einflüsse auf das kindliche Lernen. Letztere werden kontextual noch als Zielvorgabe angestrebt, während sie in der Zeitschrift bereits als real existent gelten (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1). Auch die Perspektive auf Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende beschreiben die (schul-)pädagogisch-didaktischen DDR-stämmigen Dokumente weitgehend übereinstimmend mit den Zeitschrifteninhalten. Sie berücksichtigen hierbei die generell in Text wie Kontext präsente Annäherung zur schulleistungsbezogenen Rolle der Kinder (vgl. 1964\_päd\_DDR\_3). Im Sinne einer trotz der Übereinstimmung leichten Diskrepanz wird diese Annäherung jedoch kontextual weniger konsequent berücksichtigt, da die Schüler hier – mit besonderem Fokus auf die Arbeiter- und Bauernkinder – neben dem unterrichtsinternen Kontakt mit Gesellschaftsmitgliedern im Gegensatz zur Zeitschrift trotzdem auch noch unterrichtsextern gesellschaftlich-nützlich agieren. Wie die (schul-)pädagogisch-didaktischen Quellen in der DDR weisen auch die (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Dokumente größtenteils zur erstgenannten Kontextebene gleichartige Parallelen mit der Zeitschrift auf. Darüber hinaus benennen die (bildungs-)politischen Quellen aus der DDR jedoch zusätzlich einige Aspekte, die zu einer ausgeprägteren Text-Kontext-Differenz und damit geringeren Kongruenz mit den Zeitschrifteninhalten führen. Diese betreffen v.a. die schulleistungsbezogene Perspektive auf Schüler und hier die nur kontextual relevante Betrachtung der kindlichen Fähigkeit zum Erwerb der Grundbildung in drei statt vier Jahren. Hinzu kommen innerhalb dieser Schülerrolle die Hervorhebung der Landschüler als besondere Problemgruppe sowie einige wenige gesellschaftsorientierte Realzuschreibungen, die in der Zeitschrift ebenfalls nicht erwähnt werden (vgl. 1964\_pol\_DDR\_1; 1964\_pol\_DDR\_2). Im Gegen-

satz zu dieser relativ vollständigen Passung zwischen Zeitschrift und DDR-Kontextquellen weist das (entwicklungs-)psychologische sowjetische Werk eine die schulleistungsbezogenen Zuschreibungen betreffende, bedeutsame Teilparallelie zu den Zeitschrifteninhalten auf, die so zu keiner anderen Kontextebene besteht. Diese besteht darin, dass die (entwicklungs-)psychologische Ebene in der Sowjetunion wie die Zeitschrift kindliche Lernprozesse sehr detailliert darstellen. Damit bewegt sich die (entwicklungs-)psychologische Ebene graduell betrachtet in einer inhaltlich größeren Nähe zur Zeitschrift als die beiden anderen sowjetischen Kontextebenen. Letztere berufen sich im starken Gegensatz zur Zeitschrift im gesellschaftsorientierten Bereich auf das kommunistische Menschenideal als Zielvorgabe (vgl. 1964\_päd\_SOWJ\_1). Trotzdem findet sich zumindest im (bildungs-)politischen sowjetischen Dokument im Sinne einer Teilparallelie die zeitschriftenintern präsente Annäherung gesellschaftsorientierter und schulleistungsbezogener Zuschreibungen wieder. Die (schul-)pädagogisch-didaktische Quelle aus der Sowjetunion weist dahingegen lediglich hinsichtlich der schulleistungsbezogenen Realattribuierungen eine ansatzweise nachvollziehbare Passung mit der Zeitschrift auf. Noch geringer ist die Text-Kontext-Übereinstimmung in Bezug auf die (schul-)pädagogisch-didaktische Publikation aus der BRD, die neben ebenfalls ansatzweise übereinstimmenden schulleistungsbezogenen Realattribuierungen durchweg nur Aspekte benennt, die zeitschriftenintern nicht von Relevanz sind und hier sogar konträr betrachtet werden. Über alle Kontextebenen hinweg zeigen v.a. die (schul-)pädagogisch-didaktischen und mit einigen Abstrichen auch die (bildungs-)politischen Quellen aus der DDR starke Parallelen zur Zeitschrift, die textual wie kontextual maßgeblich von einer Annäherung der gesellschaftsorientierten und der schulleistungsbezogenen Perspektive auf Schüler gekennzeichnet sind. Tendenziell ist diese Annäherung im Sinne einer trotzdem vorhandenen Varianz zeitschriftenintern stärker präsent als in den Kontextdokumenten. In anderer Ausformung und damit gleichzeitig graduell betrachtet mit geringerer Kongruenz gestaltet sich das Verhältnis zwischen dem (entwicklungs-)psychologischen sowjetischen Werk und der Zeitschrift aus. Diese Kontextebene bezieht sich nur auf den Teilbereich der realen schulleistungsbezogenen Zuschreibungen, ist in diesem Bereich im Gegenzug jedoch bedeutend intensiver ausgeprägt als in allen anderen Kontextbereichen. In einer nicht einmal partiell ausreichend nachweisbaren Text-Kontext-Passung stehen die anderen sowjetischen Quellen. Hier dominiert eine durchweg andere Grundorientierung – die weiterhin das kommunistische Menschenideal anvisiert – und erzeugt ein noch wesentlich höheres Differenzverhältnis zur Zeitschrift (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1). Mit Blick auf die verschiedenen Kontextebenen am deutlichsten erkennbar sind die bestehenden Diskrepanzen zwischen Zeitschrift und Kontext jedoch bezüglich der (schul-)pädagogisch-didaktischen Quelle aus der BRD. Sie weist nicht nur eine fehlende Übereinstimmung der Zuschreibungen mit den Zeitschrifteninhalten auf, sondern nimmt in Teilen sogar eine Art Oppositionsposition zu diesen ein.

Im Vergleich zu den Vorjahren fällt 1962 bis 1964 eine wieder höhere Passung der Text-Kontext-Inhalte zueinander auf. Diese betrifft insbesondere die DDR-stämmigen Quellen und hier v.a. die (schul-)pädagogisch-didaktischen Publikationen und geht über die gemeinsamen Teilmhalte und ggf. ähnlichen Grundtendenzen der Vorjahre hinaus. Jenseits der Rolle der Kinder als aktiv Spielende, die in den Jahren 1962 bis 1964 textual wie kontextual nicht mehr auftritt, gilt der Anstieg der Kongruenz zwischen Zeitschrift und Kontext hinsichtlich der Perspektive auf Schüler als schulleistungsbezogen Lernen-

de sowie als gesellschaftsorientiert Agierende, wenn auch nicht für alle Kontextebenen in gleichem Maße. In der Folge sind die Tendenzen in den sowjetischen Quellen ebenenspezifisch in ganz unterschiedlicher Form auch zeitschriftenintern präsent. Zudem weist v.a. die Quelle aus der BRD kaum kongruente Aspekte zur Zeitschrift auf. Diese ebenendifferente Divergenz inhaltlicher sowie gradueller Übereinstimmungen zwischen Text und Kontext geht einher mit einer erneuten Zunahme an prinzipiell relevanten Kontextebenen. Damit ist deren Anzahl seit der zeitschrifteninternen Periode 1958 bis 1959 stetig angestiegen. Mit spezifischem Blick auf einzelne Kontextebenen zeigt sich die höchste inhaltliche Kongruenz in den Jahren 1962 bis 1964 – wie in der ersten zeitschrifteninternen Periode – mit den (schul-)pädagogisch-didaktischen Dokumenten in der DDR. Sie lösen damit die Vorrangstellung der (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Quellen aus den Vorjahren ab und bewegen sich darüber hinaus in einer insgesamt gesehen inhaltlich größeren Nähe zur Zeitschrift, als es die (bildungs-)politischen Publikationen in der DDR 1960 und 1961 tun. Hinsichtlich der konkreten Inhalte lässt sich dieser Wechsel hin zur (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene dadurch erklären, dass die (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Dokumente zwar in Parallelität zum vorangegangenen Zeitabschnitt wiederholt inhaltlich ebenenspezifische Akzente setzen, sich diese jedoch im Gegensatz zu den Jahren 1958 und 1959 nun nicht mehr in gleicher Form in der Zeitschrift wiederfinden. Jenseits der prinzipiell feststellbaren und vergleichsweise wieder höheren Passung DDR-stämmiger Quellen mit den Zeitschrifteninhalten zeigen sich v.a. mit Bezug auf die Dokumente anderer lokaler Herkunft verschiedenartige Entwicklungen. Neu im Vergleich zur vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode – und zumindest im Teilbereich der schulleistungsbezogenen Realattribuierungen überwiegend kongruent zu den Zeitschrifteninhalten – ist die (entwicklungs-)psychologische sowjetische Kontextebene. Sie findet nach ihrem einmaligen Auftreten in den Jahren 1954 bis 1957 nun auch wieder verstärkt zeitschriftenintern Berücksichtigung. Dahingegen bewegen sich die anderen beiden sowjetischen Kontextebenen – im Sinne einer Fortführung bereits in der zeitschrifteninternen Vorgängerperiode begonnener Tendenzen – hinsichtlich ihrer Inhaltlichkeit noch stärker von der Zeitschrift weg, da sie im Gegensatz zu zeitschrifteninternen Wandlungsprozessen weitgehend an bestehenden kommunistischen Idealen festhalten. Diese beiden Kontextebenen teilen mit der Zeitschrift nicht einmal mehr in nennenswerter Form einen gemeinsamen Grundtenor, da die zeitschriftenintern noch deutlich stärker als in den Vorjahren bemerkbare Rücknahme des sozialistischen Menschenideals – auch wenn dieses formal noch benannt wird – in den sowjetischen Quellen nicht feststellbar ist. Parallel zum (entwicklungs-)psychologischen sowjetischen Dokument und verglichen mit dem vorangegangenen Zeitabschnitt ebenfalls neu ist in den Jahren 1962 bis 1964 die (schul-)pädagogisch-didaktische BRD-stämmige Kontextebene. Sie ist im gesamten Untersuchungszeitraum erstmals von Relevanz, weist jedoch mit Blick auf die konkreten Inhalte v.a. Divergenzen zu den Zeitschrifteninhalten auf. Damit fungiert sie – abgesehen von vereinzelten Übereinstimmungen – primär als Gegenpol zu den Zeitschriftenartikeln.

### 2.2.5.2 Wandel der kontextualisierten „langue“ im Überblick

Abschließend erfolgt die Bündelung der zentralen Erkenntnisse über die Zusammenhänge zwischen zeitschrifteninternen und kontextualen Entwicklungen. Hierfür wird im Folgenden nochmals die im Kapitel 2.1.5.3 in ihrem diachronen Wandel dargestellte



zeitschrifteninterne „langue“ inklusive ihrer periodenweise bestimmenden Determinanten aufgegriffen und mit den kontextualen Tendenzen in Zusammenhang gebracht. Die entsprechenden Entwicklungen auf den einzelnen Kontextebenen sind dabei den Kapiteln 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3 und 2.2.4 zu entnehmen. In dieser pointierten Text-Kontext-Synthese liegt der Fokus auf der Darstellung und Interpretation besonders aussagekräftiger Zusammenhänge zwischen Zeitschrift und Kontextdokumenten, ohne erneut auf die im Vorfeld geschilderten Untersuchungsergebnisse in ihrer Gesamtheit einzugehen.

In relativ einheitlicher und weitgehend dominanter Art herrscht in den Jahren 1954 bis 1957 zeitschriftenintern eine „langue“ vor, die mit der Figur der *Unterstufenschüler als lernfähige und -bereite Unterrichtsteilnehmer* umschrieben werden kann. Mit dieser Grundorientierung weist die Zeitschrift in der ersten zeitschrifteninternen Periode nur selektiv Parallelen zu kontextualen Tendenzen auf. So entsteht letztlich der Eindruck einer nach Thematik der Wissensvorräte differierenden Nähe oder Distanz zwischen zeitschrifteninternen Schwerpunktsetzungen und kontextualen Ereignissen und Publikationen. Diese selektive Nähe zum Kontext äußert sich besonders darin, dass für die „langue“ innerhalb der Zeitschriftenartikel kontextual die auf allen Ebenen bereits präsente Forderung nach der Erreichung sozialistischer bzw. kommunistischer Ideale überhaupt nicht relevant ist. Zudem werden die Schüler zeitschriftenintern als Lernende wesentlich positiver dargestellt, als es v.a. in den DDR-stämmigen Kontextquellen sowohl auf (bildungs-)politischer als auch auf (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene der Fall ist. Überspitzt formuliert lässt sich schlussfolgern, dass in den Zeitschriftenartikeln eine Orientierung an sozialistischen Idealen überhaupt nicht notwendig ist, da die Kinder hier alterstypisch entwickelt und lernwillig sind. Sie befinden sich zeitschriftenintern dementsprechend in keiner Problemlage, die durch Einwirkung andersartiger Ideale behoben werden muss. Das partielle Fehlen ausgewählter Kontexttendenzen in der Zeitschrift geht einher mit einer selektiv guten Passung der Zeitschrifteninhalte mit solchen kontextualen Zuschreibungen, die über alle Kontextebenen und die lokale Herkunft der Quellen hinweg die Schüler in ihrem schulischen Lernen betrachten. Dies ist v.a. in den (schul-)pädagogisch-didaktischen Kontextdokumenten in der DDR der Fall, die in der Folge in den Jahren 1954 bis 1957 die vergleichsweise höchste inhaltliche Nähe zur Zeitschrift aufweisen.

Genauso abrupt, wie sich die zeitschrifteninterne „langue“ mit Beginn des Jahres 1958 inhaltlich plötzlich verändert, wandeln sich auch die Interferenzen zwischen Zeitschrift und relevanten Kontextquellen. Innerhalb der Zeitschrift kann die „langue“ mit der Figur der *Unterstufenschüler als sozialistische Bürger* umschrieben werden und stimmt in vielen Inhaltsbereichen nun mit dem Gesamtkontext überein. Dies ist jedoch nur möglich, da in der zweiten zeitschrifteninternen Periode auch die verschiedenen Kontextebenen gewisse Positionen in weitgehender Deckungsgleichheit zueinander vertreten und die inhaltlichen Differenzen zwischen den einzelnen Dokumenten im Vergleich zu den Vorjahren deutlich abnehmen. Besonders von dieser starken Text-Kontext-Kongruenz betroffen sind die sozialistischen Ideale des u.a. aktiv in der Gesellschaft mitwirkenden Schülers wie die damit verbundene Hervorhebung der Arbeiter- und Bauernkinder. Letztere fungieren als wünschenswerte Prototypen, an denen sich diese Ideale manifestieren. Dass die zeitschrifteninterne Fokussierung auf sozialistische Zielvorgaben in Umfang und Intensität deren Präsenz in den Kontextquellen tendenziell sogar überbietet, liegt v.a. an einer differenten Verhältnissetzung zu den schulleistungsbezogenen Inhalten. Diese sind kontextual weitaus umfänglicher präsent und treten zeitschriftenintern nur in den



Teilen auch auf, welche die Schüler als defizitär und in ihren Defiziten und Bedürfnissen gleichzeitig als prädestiniert für die Erreichung sozialistischer Ideale darstellen. Dahingegen fehlen in der Zeitschrift bei der Darstellung der Unterstufenschüler solche Zielvorgaben, die von den Kindern jenseits sozialistischer Ziele in ihrer schulleistungsbezogenen Rolle ein hohes Allgemeinbildungsniveau fordern. Obwohl das Ziel der hohen Allgemeinbildung kontextual in seiner Gewichtung nicht komplett mit den sozialistischen Forderungen gleichgestellt ist, wird es auf allen Kontextebenen benannt. Dieses zeitschrifteninterne Versäumnis stellt in den Jahren 1958 und 1959 die größte Diskrepanz der Zeitschrift zum Gesamtkontext dar. Eine unter kontextebenenendifferenzierter Betrachtung nachweisbare Nähe oder Ferne der Zeitschrift zu einzelnen Quellen ist aufgrund der ebenenübergreifend bestehenden inhaltlichen Übereinstimmungen in den Wissensvorräten über Schüler nur in Form von leichten Tendenzen bestimmbar. So weisen die Erkenntnisse tendenziell auf eine besondere Nähe der Zeitschrifteninhalte zu den (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Quellen hin, da diese Kontextebene das sozialistische Ideal letztlich auch in hervorgehobener Form propagiert.

Die durch den Verlust von Einheitlichkeit und Eindeutigkeit der Wissensvorräte über Unterstufenschüler zeitschriftenintern maximal ansatzweise auffindbare „langue“ kann in den Jahren 1960 und 1961 nur im Sinne einer Angabe von Tendenzen mit der Figur der *Unterstufenschüler als sozialistisch orientierte Unterrichtsteilnehmer* umschrieben werden. Sie geht einher mit einer kontextual ebenso einsetzenden thematischen Diversifikation und einem gleichzeitigen Verlust klarer sozialistischer Vorgaben. So propagieren (bildungs-)politische wie zudem im weiteren Sinne (schul-)pädagogisch-didaktische Dokumente in der DDR im Sinne abrupt einsetzender neuer Tendenzen nicht mehr so massiv wie in den Vorjahren sozialistische Ideale, die im engeren Sinne v.a. mit gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeiten verknüpft sind. Stattdessen steht kontextual zumindest in der DDR nun das Ziel einer insbesondere an guten Schulleistungen der Schüler orientierten Art der Kooperation mit der sozialistischen Gesellschaft im Fokus. Ergänzt wird dieses Ziel durch einen im Vergleich zu den Vorjahren insgesamt veränderten Umgang mit den schulleistungsbezogenen Defiziten der Kinder, die darüber hinaus als weitere kontextuale Neuerung nun dezidiert unterrichtsgestalterische Ursachen haben. Im Gegensatz zu diesen inhaltlichen Wandlungsprozessen auf den DDR-stämmigen Kontextebenen führen die sowjetischen Quellen die Tendenzen aus den Vorjahren fort. Sie propagieren weiterhin beständig, wenn auch in abgeschwächter Form, das übergreifende Ziel des kommunistischen Menschen. Damit eröffnen sich kontextual betrachtet eine ganze Bandbreite thematischer Orientierungsmöglichkeiten, die neben der schlagartigen weitgehenden Verabschiedung von den sozialistischen Idealen in den DDR-Quellen auch in einem engen Zusammenhang mit dem zeitschrifteninternen annäherungsweisen Verlust einer dominierenden wie klar umreißbaren „langue“ zu stehen scheint. Diese führt zudem nur noch ansatzweise die in den Vorjahren erkennbare Orientierung v.a. an den (bildungs-)politischen DDR-stämmigen Kontextquellen fort, jedoch ohne, dass eine wirkliche Passung der Zeitschrifteninhalte zu den kontextual auf dieser Ebene relativ abrupt neu auftretenden Tendenzen feststellbar ist. In Verbindung mit diesem Verlust einer zeitschriftenintern eindeutig identifizierbaren „langue“ zeigt sich durch die parallel nachweisbaren Diskrepanzen zu kontextualen Entwicklungen ebenso eine nach den Jahren 1954 bis 1957 in Teilen wieder wahrnehmbare Kontextunabhängigkeit der Zeitschrift. In den Zeitschriftenartikeln werden nun zwar in uneinheitlicher Manier – aber trotzdem auf merklichem Niveau – Inhalte be-

tont und bearbeitet, die kontextual auf keiner der Ebenen von Relevanz sind. Im Transfer auf die methodologische Fundierung der Untersuchung vollzieht sich v.a. in dieser zeitschrifteninterne Perioden deutlich ein Paradigmenwechsel, auch wenn sich dieser letztlich über den gesamten Untersuchungszeitraum auszudehnen scheint. Zudem wird offensichtlich, dass dieser Paradigmenwechsel – zumindest mit Bezug auf die Zeitschrift „Die Unterstufe“ – auch über den Schritt des Verlusts einer dominierenden „langue“ inklusive der dazugehörigen Neufindung abläuft (s. Kap. 1.2.2) (vgl. u.a. Pocock 1972).

Auf die von Uneinheitlichkeiten und Varianzen geprägte zeitschrifteninterne Periode 1960 bis 1961 folgt in den Jahren 1962 bis 1964 ein Zeitabschnitt, der zeitschriftenintern wieder eine relativ konsistent vorherrschende „langue“ aufweist. Diese kann im Groben mit der Figur der *Unterstufenschüler als zukünftige sozialistische Bürger* umschrieben werden. Unter Betrachtung auftretender Text-Kontext-Korrespondenzen ist die zeitschrifteninterne „langue“ allgemein dadurch charakterisierbar, dass sie gewisse kontextual benannte Inhalte nicht aufgreift oder umwandelt sowie Aspekte integriert, die auf keiner der Kontextebenen von Relevanz sind. Damit wird die im vorangegangenen Zeitabschnitt bereits ansatzweise feststellbare Kontextunabhängigkeit der Zeitschriftenartikel fortgeführt. Besonders deutlich zeigt sich dies hinsichtlich der zeitschrifteninternen Abwesenheit (bildungs-)politischer, aber teilweise auch (schul-)pädagogisch-didaktischer Tendenzen aus der DDR. So finden in der Zeitschrift weder die Verkürzungspläne der Unterstufenzeit noch die erwünschte Berufswahl der Arbeiter- und Bauernkinder explizit Berücksichtigung. Stattdessen greift die zeitschrifteninterne „langue“ die Berufsbildung der Schüler im Allgemeinen auf und widmet sich den sexuellen Kenntnissen der Kinder, die kontextual wiederum überhaupt keine Rolle spielen. Trotz dieser partiellen Spezifika der Zeitschrifteninhalte stehen sie über den gemeinsamen Grundtenor der prinzipiell gesellschaftlich mitverantwortlichen und hierfür jedoch zudem nötigerweise hochgebildeten Schüler mit den DDR-stämmigen Kontextquellen und hier insbesondere mit der (schul-)pädagogisch-didaktischen Ebene aus der DDR in Verbindung. Zwar ist dieser Grundtenor bereits im vorangegangenen Zeitabschnitt kontextual präsent, wird jedoch erst in den Jahren 1962 bis 1964 auch in den Zeitschriftenartikeln konstant sichtbar. Im Gegensatz zu diesen Parallelen weist die zeitschrifteninterne „langue“ insbesondere zu einem Großteil der sowjetischen Quellen ein polares Verhältnis auf. Diese fordern auf (bildungs-)politischer und auf (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene weiterhin relativ starr das Ideal des kommunistischen, aktiv mitarbeitenden Bürgers als Nahziel für die Schüler und stehen damit den zeitschrifteninternen Weiterentwicklungen entgegen, die sich bereits in den Jahren 1960 und 1961 angekündigt haben. Nur hinsichtlich der (entwicklungs-)psychologischen sowjetischen Inhalte – die nach der ersten zeitschrifteninternen Periode 1962 bis 1964 zum ersten Mal überhaupt wieder zeitschriftenintern verstärkt berücksichtigt werden – zeigt die Zeitschrift in ihrer Perspektive auf das Lernen der Kinder verstärkt inhaltliche Parallelen. In ihrer Angemessenheit erhält die zeitschrifteninterne „langue“ darüber hinaus dadurch ex negativo eine Bestätigung dadurch, dass ihr Tendenzen aus der BRD im Sinne eines Oppositionsmodells gegenübergestellt werden. Dies bestärkt letztlich ihre Gültigkeit als ein nun tragfähiges Konzept vom Unterstufenschüler, das inklusive der entsprechenden Zielvorgaben im Schul- und Staatssystem der DDR bestehen kann. Zwar sind die Zielvorgaben nur noch in diminuierter Form sozialistisch geprägt, berücksichtigen dafür jedoch nun im Sinne eines ausgewogenen Verhältnisses parallel den Ist-Zustand der Kinder sowie ihre Schulleistungen bzw. zu erwerbenden Grundfertigkeiten.

Insgesamt betrachtet ändert sich über den Untersuchungszeitraum hinweg nicht nur die Inhaltlichkeit der zeitschrifteninternen „langue“ in bedeutendem Maße, sondern auch ihre Wechselwirkung mit den verschiedenen Kontextebenen. Nach einigen Jahren der relativen inhaltlichen Freiheit der Zeitschrift, die sich insbesondere in ihrer Distanz zu den kontextual bereits durchweg propagierten sozialistischen Idealen äußert, folgt 1958 und 1959 ein Zeitabschnitt mit quasi gegenteiligen Tendenzen. Diese Phase kennzeichnet sich durch eine fast schon übertriebene Orientierung der Zeitschrift an genau den bislang von ihr nicht aufgegriffenen sozialistischen Vorgaben. Diese Vorgaben werden zudem kontextual nun noch massiver und damit kontextebenenübergreifend in Werken aus der DDR wie der Sowjetunion weitgehend einheitlich propagiert. Zeitschriftenintern führt diese starre Orientierung der „langue“ letztlich in Umkehr zu den Vorgängerjahren sogar so weit, dass andere, kontextual durchaus auch noch vertretene inhaltliche Aspekte über Unterstufenschüler trotz ihrer ebenfalls nachweisbaren Präsenz auf allen Kontextebenen in den Zeitschriftenartikeln keine Beachtung mehr finden. Diese Phase der zeitschrifteninternen Verengung auf sozialistische Inhalte wird in den Jahren 1960 und 1961 abgelöst von einem Zeitabschnitt, in dem der Zeitschrift jedwede einheitliche Orientierung innerhalb der Wissensvorräte über Unterstufenschüler fehlt. Ausgelöst werden die zeitschrifteninternen Inkonsistenzen maßgeblich durch einen relativ abrupten Wechsel der kontextualen Inhalte genau bezüglich der Aspekte, die in den Vorjahren als Referenz für die einseitige Schwerpunktsetzung der Zeitschrift herangezogen wurden. Der thematische Wechsel in den verschiedenen Kontextebenen äußert sich v.a. in einer insbesondere für die DDR-stämmigen Quellen zutreffenden, deutlichen Abschwächung sozialistischer Zielvorgaben, die die sowjetischen Quellen jedoch nicht in gleichem Maße mit vollziehen. Erst in der vierten zeitschrifteninternen Periode 1962 bis 1964 gelingt es der Zeitschrift dann wieder, eine nachvollziehbare, weitgehend konstante „langue“ herauszubilden. Diese adaptiert die im vorangegangenen Zeitabschnitt bereits kontextual v.a. in den Dokumenten aus der DDR propagierte neue Form der relativierten sozialistischen Zielvorgaben für die Unterstufenschüler. Damit einher geht auch eine weitere Distanzierung der Zeitschrift von einem Großteil der sowjetischen Quellen. Trotz der grundsätzlich neu hergestellten Passung zumindest mit den DDR-stämmigen Kontextebenen weisen die Zeitschriftenartikel gleichzeitig bestimmte thematische Alleingänge auf. Diese nun in der vierten zeitschrifteninternen Periode prinzipiell wieder zurückgewonnene Souveränität der Zeitschrift gegenüber kontextualen Vorgaben kennzeichnet sich jedoch nicht mehr wie in den Jahren 1954 bis 1957 durch eine selektive Ignoranz kontextualer Vorgaben. Stattdessen manifestiert sie sich in einer Form der variantenreichen und gleichzeitig fast schon reflexiven, darüber hinaus jedoch auch selektiven Integration maßgeblicher kontextualer Tendenzen. Diese insgesamt im letzten Zeitabschnitt zurückgewonnene Souveränität und zumindest partielle Eigenständigkeit der Zeitschrift im Umgang mit kontextualen Entwicklungen resultieren wohl auch daraus, dass sie schlussendlich daran gescheitert ist, als teilweise sogar vorausseilendes Propagandainstrument bestimmte neuartige – und im Fall der vorliegenden Untersuchung zudem politische – Kontextströmungen zu bewerben.



### 3 Abschlussdiskussion und Ausblick

In Anbindung an den zu Beginn im Kapitel 1.1.1 dargestellten Forschungsstand steht die Reflexion der forschungsleitenden Fragestellung des Projektes inklusive der dazugehörigen Erkenntnisse nochmals im Mittelpunkt des Abschlussresümées:

Welche Wissensvorräte über Unterstufenschüler vermitteln die ausgewählten Artikel der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Untersuchungszeitraum und welche auf verschiedenen Kontextebenen auffindbaren Bedingungen und Ereignisse stehen in welchem Zusammenhang mit diesen Wissensvorräten?

Mit seiner Fokussierung auf die Wissensvorräte über Unterstufenschüler zielt das Erkenntnisinteresse des Projektes auf einen Teil des lehrerseitigen Professionswissens über Unterstufenschüler ab, der näherhin v.a. dem pädagogischen Professionswissen zuzurechnen ist (s. Kap. 1.1.3) (vgl. Shulman 1987; Baumert & Kunter 2006). Demnach stellen die erhobenen Wissensvorräte über Unterstufenschüler als Teil des Professionswissens eine wichtige Einflusskomponente auf das Handeln der Lehrer innerhalb der Institution Schule dar. Sie liegen gleichsam ihren didaktisch-methodischen Maßnahmen zur Unterrichtsgestaltung sowie ihrem gesamten professionellen Verhalten gegenüber den Schülern zugrunde. Dieses spezielle Professionswissen wurde in der Untersuchung nicht in seiner individuellen Aneignung überprüft, stand jedoch – im Sinne des auf wissenschaftstheoretischer Ebene gewählten sozialkonstruktivistischen Zuganges – allen Abonnenten der Zeitschrift „Die Unterstufe“ in der DDR zur Rezeption zur Verfügung. Dadurch erhält es letztlich den Status eines institutionell innerhalb des schulischen bzw. im Genaueren unterstufenbezogenen Kontextes in zeit- und raumübergreifender Manier präsentieren wie auch wirkungsmächtigen Wissensvorrates, der allen Abonnenten und damit nahezu allen Unterstufenlehrern zugänglich ist (s. Kap. 1.3.1) (vgl. Berger & Luckmann 1980). Wegen dieser Rolle als wichtige Einflussgröße auf das Lehrerhandeln und zudem in weiterführender Perspektive auch auf die Ausgestaltung scholarisierter Kindheit sind das erhobene Professionswissen und in der Folge die gesamte Untersuchung interdisziplinär zu verorten (s. Kap. 1.1.1). Insofern wird im Folgenden gefragt, welchen interdisziplinären Erkenntniswert die gewonnenen Untersuchungsergebnisse auf theoretischer, methodischer und forschungsergebnisorientierter Ebene einerseits hinsichtlich der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und andererseits mit Bezug auf die historische Schul- bzw. im weiteren Sinne Bildungsforschung haben. Hinzu kommen abschließend formulierte weiterführende Fragestellungen, die sich aus dem Projekt bereits durch seine Anlage wie darüber hinaus durch seine Erkenntnisse ergeben.

Ausgangspunkt der reflexiven Auseinandersetzung mit dem Erkenntnisgewinn der Untersuchung für das Feld der sozialwissenschaftlichen strukturbezogenen Kindheitsforschung – die nach Honig, Leu und Nissen (1996) der akteursbezogenen Kinderforschung gegenübersteht – ist zuvorderst eine ganz grundlegende Feststellung: Bei der theoretischen Annäherung an dieses Forschungsfeld fällt auf, dass das in der Untersuchung erhobene Professionswissen als Form einer institutionalisierten und persistent bestehenden Einflusskomponente auf scholarisierte Kindheit und damit auch auf (Schul)Kinder zumindest keine gesonderte Erwähnung findet (vgl. ebd.). Dies gilt ebenso für adulte Wissensvorräte über Kinder und Kindheit im Allgemeinen, unabhängig von ihrer ggf. institutionellen Zugehörigkeit. Auch Honig (1999) erwähnt die entsprechenden Wissensvorräte nur am Rande, indem er dem „Wissen vom Kind“ (ebd., 62) eine nicht nur beschreibende, sondern auch normierende Funktion in politisch-pädagogischen Verwen-



dungskontexten zuspricht. Als besonders anfällig für die vom Autor identifizierten Normierungsversuche hebt er das „Entwicklungsparadigma“ (ebd., 59) hervor, welches das Kind in seinem Prozess des Erwachsenwerdens betrachtet. Diese innerhalb der strukturbezogenen Kindheitsforschung weitgehend ausbleibende Berücksichtigung des adulten Wissens über Kinder im Allgemeinen – wie auch mit Bezug auf den scholarisierten Kontext des Wissens über Schulkinder als Teil des Professionswissens – überrascht umso mehr, als die strukturbezogene Kindheitsforschung institutionelle Kontexte explizit in den Blick nimmt. Ausgehend von dieser Feststellung ergeben sich in der Folge eine Reihe an Ansatzpunkten, die aus dem thematischen Fokus wie auch den gewonnenen Erkenntnissen der Untersuchung resultieren und der *sozialwissenschaftlichen Kindheits- und ebenso in Teilen Kinderforschung* neue Impulse liefern können:

- Für den Fall des pädagogischen schulkindbezogenen Professionswissens und damit für die im scholarisierten Kontext kursierenden Wissensvorräte zeigen die aus der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse, in welch umfassender und fortwährender Präsenz adultes Wissen über Kinder im unterstufenpädagogischen Kontext in der DDR kursierte und welch starkem Wandel es zudem im diachronen Verlauf unterlag. Dieses Wissen scheint folglich eine zentrale, wirkungsmächtig eingesetzte und umkämpfte Argumentationsfigur zwischen Akteuren und Institutionen im schulischen Bezugsrahmen gewesen zu sein. Daraus lässt sich für das Feld der strukturbezogenen Kindheitsforschung – zumindest bei der Beschäftigung mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen – im Ergebnis folgern, dass hier die Berücksichtigung von zwischen Erwachsenen geteilten Wissensvorräten über Kinder als Einflussgröße einer institutionalisierten Kindheit erkenntnisrelevant sein kann. Dies impliziert auch eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem von Honig (1999) kritisierten Entwicklungsparadigma, das zumindest im scholarisierten Kontext als professionsbezogen adulte Denkfigur – und damit als auf die Ausformung von Kindheit mit einwirkende Determinante – durchaus existiert und in ihren historischen wie aktuellen Spielarten erforscht werden könnte. Hierfür plädieren auch Kelle (2009) unter der Perspektive „Kinderkörper in der Praxis“ (ebd., 101) und Andresen (2006), die forschungspragmatische Voraussetzungen für eine „erziehungswissenschaftlich angelegte Kinder- und Kindheitsforschung“ (ebd., 217) herausarbeitet.
- Analog zu Andresen (2006) weisen die in der Untersuchung gewonnenen Ergebnisse mit lokalem Bezug auf die DDR eindeutig auf das bereits von ihr angesichts der Pionierkindheit postulierte „sozialistische Moratorium“ (ebd., 219) hin, da die Unterstufenschüler in gesellschaftlichen Tätigkeitsbereichen mit involviert sind. Diese Form des Moratoriums impliziert die Revision der traditionellen Moratoriumsidee von Kindheit als Schutz- und Schonraum und deutet damit gleichzeitig auf ein ggf. für die Staatsform des Sozialismus bzw. Kommunismus spezifisches Generationenverhältnis hin, das bspw. von den nach Zinnecker (2000)<sup>166</sup> konkretisierten Determinanten eines Moratoriums abweicht:

„Das sozialistische Moratorium schließt das Pädagogische keinesfalls aus. Gleichwohl sieht es die Verbindung von Erziehung mit Politik explizit vor. In der sozialistischen

<sup>166</sup> Obwohl es Moratorien prinzipiell in ganz verschiedenen sozialen Ausformungen gibt, konkretisiert sie Zinnecker (2000) überblicksartig wie folgt:

„Neben der Entpflichtung von bestimmten Aktivitäten (1) geht es um die Einschränkung moralischer Verantwortung (2) und Selbst-Evaluation (3) ihres Handelns, ferner um eine gewisse Entpflichtung von Planungs rationalität des wachen Alltagsmenschen (4).“ (ebd., 38)

Daran anknüpfend definiert er den Begriff des „pädagogischen Moratoriums“ (ebd., 37) als spezifische, lebensgeschichtliche Auszeit für die Jüngeren, die es ihnen erlaubt, sich auf Zeit aus bestimmten Verpflichtungen und Teilhaben der bürgerlichen Gesellschaft zurückzuziehen (vgl. ebd.).

Lesart des Moratoriums dominierte nicht die Perspektive auf Generationendifferenz, sondern auf Generationengleichheit, weil Kinder und Erwachsene gleichermaßen auf den Weg zur sozialistischen Persönlichkeit gebracht werden mussten und im Kampf für die gute Gesellschaft vereint waren. Insofern ging es nicht um die Ausgestaltung von expliziten Schonräumen, weil Kinder überall dort, wo sie tätig waren, im Dienst der Gesellschaft standen. Zentral für das ‚sozialistische Moratorium‘ war das Bild vom Kind, das eng mit der sozialistischen Gemeinschaft, dem Kollektiv, verbunden war. Das heißt, dass mit dem Moratoriumskonzept ein Bild vom Kind als ‚anthropologischem Kollektivwesen‘ korrespondierte.“ (Andresen 2006, 219f.)

Da Kindheit als Moratorium in der Folge augenscheinlich eine kultur- wie epochenspezifisch zwar stark different ausgeprägte, jedoch prinzipiell immer im Zusammenhang mit bestehenden Generationenverhältnissen zu betrachtende Denkfigur ist, könnte eine Auseinandersetzung mit dieser erweiterten Perspektive auch in der strukturbezogenen Kindheitsforschung weiterführende Erkenntnisse erbringen.

- In Verbindung mit dem sozialistischen Moratorium, auf das die Untersuchungsergebnisse in Parallelität zu Andresen (2006) hinweisen, lassen die projektbezogenen Erkenntnisse auch mit Bezug auf die akteursbezogene Kinderforschung weiterführende Schlussfolgerungen zu. So betreffen die im Projekt v.a. für die Jahre 1958 und 1959 herauskristallisierten Erwartungen an die Kinder, dass sie eigenständig wie eigenaktiv an gesamtgesellschaftlichen Aufgaben durch eigene Tätigkeiten partizipieren sollen, im Transfer durchaus die der aktuellen Kinderforschung zugrunde liegende Annahme der Kinder als Akteure. Geht es nämlich um die historische Genese dieser Denkfigur, so sprechen die Untersuchungsergebnisse dafür, dass durch die Notwendigkeiten des sozialistischen Aufbaus – wie Andresen (2006) dies bereits vermutet – teilweise ein generationengleiches statt generationendifferentes Verhältnis entstand und dadurch letztlich wichtige Parallelen zum Akteurskonzept erkennbar sind. Dieses Konzept charakterisiert Honig (1999) wie folgt:

„Kinder werden als kompetente soziale Akteure portraitiert, die ihre Lebensführung selbständig disponieren, ihre sozialen Beziehungen als eigenständigen Lebenszusammenhang organisieren und aktiv an ihrer sozialen und persönlichen Entwicklung mitwirken.“ (ebd., 157)

- Des Weiteren zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass die Kinder im institutionellen Kontext Schule explizit in einer bestimmten Rolle – im Falle des Projektes in ihrer Rolle als Unterstufenschüler – gesehen werden. Damit einhergehend sind andere Rollen der Kinder sowie die damit jeweils in Verbindung stehenden Lebenskontexte im unterstufenbezogenen Quellenkorpus des Projekts nicht von Relevanz (bspw. die Rolle als Familienmitglied oder als Stadt- bzw. Landkind). Die hieraus resultierende Selektivität der Untersuchung verweist im Umkehrschluss auf die Tatsache, dass die Kinder prinzipiell verschiedene Kindheiten durchleben und hierfür kontextabhängig in unterschiedlichen Rollen agieren.<sup>167</sup> Ausgehend von diesem Gedankenansatz ergibt sich für die Kinder- sowie Kindheitsforschung die Frage nach einer eventuell notwendigen, bewusst vielperspektivischen und damit rollen- wie lebensraumdifferenten Reflexion bei der Betrachtung von Kindern und ihrer Kindheit aus akteurs- und strukturbezogener Perspektive. Hieran schließt mit Blick auf die Grundannahme des kompetenten Akteurs auch die Frage nach dem kompetenten Umgang der Kinder mit dem von ihnen zu bewältigenden Rollenspektrum an. Hinsichtlich des scholarisierten Kontextes konkretisieren u.a. Scholz (1994) und Wünsche (1997) wie auch am Rande Schneider (1995) dezidiert diese Idee der abgekoppelt von anderen Rollenseparat charakterisierbaren

<sup>167</sup> Beschrieben wird diese Tatsache der rollen- wie lebensraumbezogenen Vielgestaltigkeit von Kindheit auch unter dem Schlagwort der „Verinselung von Kindheit“ (Zeihner 1983, 176) (vgl. auch Fölling-Albers 1992).

Schülerrolle, die explizit an den Unterricht als Raum der Schulkindheit geknüpft ist und nicht mit dem Kind oder der Kindheit im Allgemeinen gleichgesetzt werden kann.

Betrachtet man die Untersuchungsergebnisse nun auch im Kontext der historischen Bildungs- bzw. Schulforschung, müssen sie in einen Gesamtzusammenhang mit Bildungs- und Erziehungsprozessen gebracht werden. Dass sie in einen derartigen Bezugsrahmen eingliederbar sind, bestätigt u.a. die Kompatibilität der aus dem Projekt gewonnenen Erkenntnisse mit schultheoretischen Ansätzen (vgl. Parsons 1968; Fend 1974). So weist die Untersuchung unter Orientierung an den definitorischen Festlegungen von Oblinger (1979) auf eine diachron wechselnde (Über-)Betonung von Sozialisationsfunktion (in der gesellschaftsorientierten Rolle der Schüler) auf der einen Seite und Qualifikationsfunktion (in der schulleistungsbezogenen Rolle der Schüler) auf der anderen Seite hin. Dieser Wechsel führt letztlich zu einer Art Kompromisslösung, die unter den Systembedingungen des Sozialismus als zukunftsfähig gilt.<sup>168</sup> Bereits durch diese kurze schultheoretische Eingliederung der Untersuchungsergebnisse wird der enge Zusammenhang der projektbezogenen Erkenntnisse mit schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen deutlich. In der Folge kann die Untersuchung auch Ansatzpunkte für die *historische Bildungs- bzw. Schulforschung* liefern, die im Konkreten auf der paradigmatischen, forschungsmethodischen sowie untersuchungsergebnisbezogenen Ebene anzusiedeln sind:

- Unter paradigmatischer Perspektive können die im Projekt gewonnenen Erkenntnisse dem ideengeschichtlichen Paradigma zugeordnet werden (vgl. Tenorth 2010).<sup>169</sup> Insbesondere im Vergleich mit sozialgeschichtlich orientierten Studien mit themenverwandtem Untersuchungsfokus weisen die vorliegenden Untersuchungsergebnisse bedeutende Parallelitäten sowie Dissonanzen auf und lassen dadurch partiell konkretisierende oder auch zu neuen Reflexionen anregende Feststellungen zu. So ergänzen sie bspw. die Untersuchungsergebnisse von Baske (1964), der Prozesse bei der Einführung, Etablierung und dem direkt darauffolgenden Scheitern des Polytechnischen Unterrichts in seiner ursprünglichen Form darstellt. Hinzu kommt bei ihm die Suche nach Erklärungsgründen für das letztendliche Scheitern der konkreten Umsetzungsversuche dieses Konzepts. In den genauen Ursachen bestätigt bzw. vertieft das vorliegende Projekt die hierzu abgeleiteten Hypothesen des Autors größtenteils. Zudem liefert die Untersuchung jedoch im Sinne gleichzeitig bestehender Erkenntnisdifferenzen Hinweise auf eine etwas andere zeitliche Zäsur, als sie Baske (1964) anhand ereignisgeschichtlicher Quelldokumente festgelegt hat. Auch hinsichtlich der Untersuchungsergebnisse von Geißler und Wiegmann (1995) resultieren aus dem vorliegenden Projekt teilweise diskrepante Erkenntnisse. Die beiden Autoren arbeiten wie Baske (1964) ebenfalls primär sozialgeschichtlich orientiert und zeichnen u.a. anhand von Archivakten für das Ende der 1950er Jahre in der DDR personelle Wechsel im bildungspolitischen wie erziehungswissenschaftlichen Bereich nach. Geißler und Wiegmann (1995) stellen fest, dass es in Bezug auf die Festlegung des Verhältnisses von Politik und Pädagogik „der SED-Führung an der Wende von den fünfziger zu den sechziger Jahren gelang, den Primat der Politik gegenüber der Pädagogik bzw. gegenüber erziehungswissenschaftlicher oder pädagogischer Kompetenz sowohl personalpolitisch wie strukturell zu behaupten und – wie sich

<sup>168</sup> Genauer betrachtet dominiert die Qualifikationsfunktion in der Zeitschrift v.a. in den Jahren 1954 bis 1957, die Sozialisationsfunktion hingegen 1958 und 1959. Erst in der letzten zeitschrifteninternen Periode 1962 bis 1964 findet sich über die vorgeschaltete Konsolidierungsphase 1960 und 1961 die besagte zukunftsfähige Kompromisslösung.

<sup>169</sup> Überblickend benennt Tenorth (2010) drei Paradigmen bildungshistorischer Forschung: das ideengeschichtliche, das sozialgeschichtliche und das historisch-vergleichende.

erwies – über drei Jahrzehnte zu sichern“ (ebd., 113). Aus ideengeschichtlicher Perspektive bestätigt die vorliegende Untersuchung – zumindest für den unterstufenpädagogischen Kontext – diese aufgrund der personellen Wechsel und Systemveränderungen nachgezeichnete Dominanz politischer Einflüsse nicht. Sie legt stattdessen die Schlussfolgerung nahe, dass sich pädagogische Positionen jenseits der konkreten personellen Besetzung durchaus gegen politisch initiierte Richtungsvorgaben durchsetzen und diese zurückdrängen konnten.<sup>170</sup> Im Rückgriff auf die aufgeführte allgemeine Ausdifferenzierung bildungshistorischer Paradigmen nach Tenorth (2010) heben die an dieser Stelle lediglich exemplarisch wie ausschnitthaft ausgeführten Vergleiche der gewonnenen Untersuchungsergebnisse mit bereits vorliegenden Studien die grundsätzliche Relevanz ideengeschichtlicher Ansätze mit ihren spezifischen Erkenntnismöglichkeiten hervor. So können ideengeschichtliche Erkenntnisse prinzipiell – wie auch solche, die den anderen Paradigmen bildungshistorischer Forschung angehören – für sich alleine stehen, jedoch ebenso eine bestätigende, konkretisierende, bereichernde oder auch korrigierende Perspektive bspw. zu sozialgeschichtlich gewonnenen Untersuchungsergebnissen eröffnen.

- Unter forschungsmethodischem Blick wurde für die vorliegende Untersuchung mit der Historisch-kontextualisierenden Inhaltsanalyse eine Methodik speziell für historische, ideengeschichtlich orientierte Untersuchungen entwickelt sowie direkt in ihrer praktischen Umsetzbarkeit erprobt (s. Kap. 1.2.3). Im Sinne zentraler Merkmale berücksichtigt die Methode, die eng mit entsprechenden methodologischen und wissenschaftstheoretischen Grundlagen verknüpft ist, zwei wichtige Besonderheiten bildungshistorischer Forschung: Zum einen ermöglicht sie eine Betrachtung der erhobenen Daten inklusive der hinter diesen liegenden Grundideen bzw. Konstrukte im diachronen Verlauf. Zum anderen bietet die Historisch-kontextualisierende Inhaltsanalyse einen Weg, um strukturiert den für historische Fragestellungen im Normalfall hochrelevanten zeitgeschichtlichen Kontext im Sinne einer Text-Kontext-Analyse mit dem Text zu verknüpfen. Da bislang nur wenige Forschungsinstrumentarien existieren, die explizit für bildungshistorische Projekte einsetzbar sind und eine systematische Bearbeitung entsprechender Fragestellungen ermöglichen, erweitert die Historisch-kontextualisierende Inhaltsanalyse bestehende methodische Optionen durch einen theoretisch entwickelten Ansatz, der somit für das Feld historischer Bildungsforschung zukünftig einen potenziellen Zugewinn darstellt. Sie kann folglich als ein Beitrag zur Herausbildung eines der historischen Schul- bzw. Bildungsforschung dezidiert zu eigenen Methodenrepertoires gesehen werden. Dementsprechend knüpft ihre Entwicklung an die u.a. von Tenorth (2010) – wenn auch wertfrei – geäußerte Feststellung an, dass die historische Bildungsforschung aktuell eher verschiedenste Ansätze aus anderen disziplinären Richtungen adaptiert, statt eine eigene Methodendiskussion und -entwicklung anzustoßen.
- Als letzte Schlussfolgerung aus den Untersuchungsergebnissen für den disziplinären Bezugsrahmen der historischen Schul- und Bildungsforschung stellt das Projekt die eigenständige Wirkungsmacht der Argumentationsfigur „Kind“ bzw. „Unterstufenschüler“ in Aus handlungsprozessen über Bildungs- und Erziehungsziele im scholarisierten Kontext dar. Dies gilt ungeachtet dessen, von welcher Institution bzw. von welcher Position aus diese Argumentationsfigur aufgegriffen wird. So belegen die Erkenntnisse aus dem Projekt, dass

<sup>170</sup> So belegt die Untersuchung, dass der Versuch der Politik, sozialistische Ideale und Anforderungen in den unterstufenpädagogischen Kontext zu integrieren, zwar in den Jahren 1958 und 1959 initial durchaus zu einer Hochkonjunktur sozialismuskonformer Anforderungen führte. Direkt darauf folgte jedoch mit der Berufung auf das Schulversagen der Kinder aufgrund unterrichtlicher Mängel eine Rückkehr schulpädagogischer Positionen. Diese wurden dann in den Jahren 1962 bis 1964 im Sinne einer intensiven Auseinandersetzung mit den geforderten guten kindlichen Schulleistungen sogar zur unverzichtbaren Basis für die stark diminuierten sozialistischen Ideale.

die schulleistungsorientierte Perspektive auf Schüler und damit einhergehend genuin schulpädagogische Positionen nach einer Phase der zeitschrifteninternen Übernahme politisch-sozialistischer Vorgaben aus dem zeitgeschichtlichen Kontext maßgeblich dadurch wieder in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ Einzug hielten, dass die Deutungshoheit über die Lern- und Entwicklungseigenheiten der Kinder wieder zurückgewonnen wurde. Diese Deutungshoheit war zeitweise von der Pädagogik in die Politik abgewandert. Durch die Rückeroberung der Argumentationsfigur „Unterstufenschüler“ konnten die schulpädagogischen Positionen zum Ende des Untersuchungszeitraumes mit ihren Bildungs- und Erziehungsvorstellungen letztlich die sozialistischen Idealvorgaben tendenziell sogar wieder dominieren. Hinsichtlich des generellen Erkenntnisinteresses der historischen Bildungsforschung weisen die Untersuchungsergebnisse in exemplarischer Form folglich darauf hin, dass in den Blick genommene Rahmenbedingungen und Abläufe von Erziehungs- und Bildungsprozessen in ihrer Gesamtheit sowie mit ihren kontextualen Verknüpfungen durchaus klarer und zudem vielschichtiger betrachtet werden könnten, wenn auch die eng mit diesen Prozessen in Verbindung stehende Argumentationsfigur „Kind“ bzw. „Schüler“ parallel Berücksichtigung finden würde. Aus der Perspektive der Kindheitsforschung und ohne direkte Orientierung am scholarisierten Kontext bestätigt diese Grundannahme auch Bühler-Niederberger (2005). Sie hebt in diesem Zusammenhang insbesondere die Wirkungsmacht der konstruierten Bedürftigkeit des Kindes hervor, der in der öffentlichen Debatte nicht widersprochen werden kann. Im Transfer betrachtet könnte eine Orientierung der historischen Bildungsforschung an ausgewählten Ansätzen aus dem Feld der sozialwissenschaftlichen und im Speziellen der strukturbezogenen Kindheitsforschung durchaus als Bereicherung dienen. Diese stellt demgemäß einen möglichen Zugang zu einer adäquaten Berücksichtigung dieser wirkungsmächtigen Argumentationsfigur in Bezug auf schulische Bildungs- und Erziehungsprozesse dar.

In Ergänzung zu den aufgeführten Anknüpfungspunkten an die historische Kindheitsforschung wie Schul- bzw. Bildungsforschung haben sich aus der Untersuchung mit ihren Forschungsergebnissen *weiterführende Fragestellungen* im benannten interdisziplinären Raum ergeben. Hiervon sollen zwei ausgewählte Fragenkomplexe zum Abschluss der Arbeit exemplarisch aufgezeigt und inhaltlich konkretisiert werden:

- Der erste Fragenkomplex betrifft die thematische Erweiterbarkeit der durchgeführten Untersuchung mit zeitlichem, räumlichem sowie auf die Art des ausgewerteten Materials ausgerichteten Fokus. In der zeitlichen Dimension wäre demnach eine diachrone Ausdehnung der Untersuchung der Zeitschrift „Die Unterstufe“ unter gleichbleibender Fragestellung bis 1989 oder sogar darüber hinaus interessant. Räumlich gesehen liegt ein bildungshistorischer Vergleich der vorliegenden Ergebnisse mit den Erkenntnissen aus einem ebenfalls primarstufenbezogenen Periodikum anderer Provenienz nahe. Hier könnten bspw. hinsichtlich der BRD unter anderen politischen wie gesellschaftlichen Vorzeichen differente wie vielleicht auch parallele Entwicklungen feststellbar sein. Des Weiteren wäre mit Bezug auf die Art des ausgewerteten Materials u.a. eine vergleichende Betrachtung mit anderen, im Erziehungs- und Bildungsprozess in der DDR ebenfalls zentralen Periodika und Publikationen denkbar. Sie würden ggf. mit Blick auf den Hort, den Kindergarten oder auch die Mittel- bzw. Oberstufe der polytechnischen Oberschule die Erkenntnisse aus vorliegender Untersuchung bestätigen, weiterführen oder inhaltliche Differenzen offenlegen. Ebenso könnte unter dem Aspekt der erweiterten Varianz des ausgewerteten Materials ein Abgleich der Erkenntnisse aus dem Projekt mit Unterrichtsmaterialien für die Unterstufe und den dort enthaltenen Wissensvorräten über Kinder erfolgen. Wissensvorräte dieser Art hat bspw. Stürmer (2014) für Fibeln in der DDR erhoben, wenn auch forschungsmethodisch wie gegenstandstheoretisch in unterschiedlicher Form.

- Der zweite Fragenkomplex betrifft in Orientierung an Tenorth (2010) eine paradigmengreifende Perspektive, die zudem teilweise verstärkt auf Ansätze der Kindheits- und Kinderforschung zurückgreift. Hier wäre eine Ergänzung der gewonnenen Untersuchungsergebnisse speziell aus sozialgeschichtlicher Perspektive interessant. Erhoben werden könnten mit dezidierter Fokussierung auf den unterstufenpädagogischen Kontext Prozesse, die im schulpädagogischen wie bildungspolitischen Bereich abliefen, sowie der Zusammenhang dieser sozialgeschichtlichen Faktoren mit den Erkenntnissen aus dem vorliegenden Projekt. Einen geeigneten ersten Einstieg hierfür liefert v.a. Wiegmann (2012). Zum anderen wäre eine Konfrontation der Untersuchungsergebnisse, die einen offiziell kommunizierten wie geteilten Wissensvorrat über Unterstufenschüler betreffen, mit solchen Vorstellungen denkbar, die im Sinne von Professionswissen bei den damaligen Unterstufenlehrern selber vorherrschten. Ergänzend könnten unter Rückgriff auf die Akteursperspektive zudem die bei den ehemaligen Unterstufenschülern bestehenden Vorstellungen über ihre bzw. die Rolle des Schulkindes erhoben werden. Mit Bezug auf den vorschulischen Bereich in der DDR geht bereits Schmidt (1997) von einer anzunehmenden Differenz zwischen „Komponenten des offiziellen Kind-Bildes“ (ebd., 45) und „inoffizielle[n] Kind-Bilder[n] als Korrektiv“ (ebd., 48) aus, die bei den Kindergärtnerinnen jenseits der Vorgaben als Korrektiv vorherrschten. Auch Höltershinken, Hoffmann und Prüfer (1997) stellen Ähnliches fest. Zudem befassen sich mit Bezug auf den schulischen Kontext der DDR im Allgemeinen und damit ohne Konzentration auf den unterstufenpädagogischen Kontext u.a. Schneider (1995) wie auch Kudella, Paetz und Tenorth (1996) mit den ehemaligen Schülern und damit letztlich – aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Kinderforschung – mit der Akteursperspektive. Sie lenken dabei jedoch nur ganz am Rande den Blick auch auf den Umgang der Kinder mit den ihnen zu eigenen oder den an sie im scholarisierten Kontext – v.a. von den Erwachsenen oder bspw. auch über Unterrichtsmaterialien – herangetragenen Vorstellungen sowie Erwartungen hinsichtlich ihrer Schülerrolle.

Abschließend betrachtet weist bereits die Anschlussfähigkeit der Untersuchungsergebnisse an Ansätze der historischen Kindheitsforschung sowie Schul- bzw. Bildungsforschung auf das prinzipielle Erkenntnispotenzial dieser interdisziplinären Schnittstelle auch für den unterstufenpädagogischen Kontext hin. Dies belegen darüber hinaus die exemplarisch benannten weiterführenden Fragestellungen. Folglich würde eine zukünftige intensive wie forschungsmethodisch fundierte Auseinandersetzung mit der Schulstufe Unterstufe in der DDR eine noch weitgehend bestehende Erkenntnislücke schließen und vielleicht unter der Prämisse, „daß man einen Gegenstand in seinen Bestandteilen genau kennt, bevor man ein Urteil über ihn fällt“ (Götz 1989, 236), sogar kursierenden Stereotypen und Vorannahmen entgegenwirken.



## 4 Literatur und Anhang

## 4.1 Quellen und Literatur

### 4.1.1 Quellenverzeichnis Textkorpus „Die Unterstufe“

- 1954-01-01 Laabs, Hans-Joachim (1954): Unsere Zeitschrift – ein neues Mittel zur Verbesserung der Schularbeit. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.1, 1-2.
- 1954-01-02 Freise, Dübelt (1954): Qualifizierte Lehrer für die Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.1, 3-4.
- 1954-01-03 Blase, Heinz (1954): „Schönschreiben“ als planvolle Stillarbeit in der weniggegliederten Landschule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.1, 12-14.
- 1954-01-04 o.A. (1954): Schiefertafel oder Heft? Diskussionsbeiträge. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.1, 16-18.
- 1954-02-01 Jakowlew, W.A. (1954): Über das Verhältnis des Lehrers zu den Schülern. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.2, 1-2.
- 1954-02-02 Ballmann, Gottfried (1954): Stoffplan und Arbeitsplan in Zweistufenklassen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.2, 10-14.
- 1954-02-03 Helbig, Kurt (1954): Stillarbeit der 1. Stufe an weniggegliederten Grundschulen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.2, 15-16.
- 1954-02-04 Karsten, Ernst (1954): Verkehrserziehung in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.2, 16-18.
- 1954-02-05 Damek, Ernst (1954): Die vorbildliche Schrift des Lehrers. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.2, 2.
- 1954-03-01 Hammer, Lothar (1954): Welches Kind gehört in die Hilfsschule? In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.3, 3-5.
- 1954-03-02 Meock, Herbert (1954): Die Arbeit mit den Rechenbüchern des 3. und 4. Schuljahres in der weniggegliederten Landschule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.3, 13-15.
- 1954-03-03 Dreßler, Grete (1954): In der Unterstufe darf kein Fach vernachlässigt werden! In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.3, 15.
- 1954-03-04 Kempin, Margarete (1954): Wie finde ich alles schnell? In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.3, 18.
- 1954-03-05 Elchwede, Walter (1954): Verbesserungen des Klassenbuches für das 1. bis 4. Schuljahr. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.3, 18.
- 1954-04-01 o.A. (1954): Die Ministerratsverordnung vom 4. März 1954 – ein Programm für unsere Schularbeit. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.4, 1-3.
- 1954-04-02 Sandau, Christel (1954): Vorbereitungen für die Aufnahme der Lernanfänger. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.4, 3-4.
- 1954-04-03 Prenzel, Gisela (1954): Einige Leitgedanken für die Vorbereitung der Schulaufnahmefeier. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.4, 5.
- 1954-04-04 Lübs, Maria (1954): Eine Schulfeier für die Anfänger. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.4, 5-6.
- 1954-04-05 Ballmann, Gottfried (1954): Die Stundenvorbereitung für den Unterricht in Zweistufenklassen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.4, 13-16.
- 1954-04-06 Kreß, Bruno (1954): Gemeinsamer Unterricht benachbarter Stufen. Erfahrungen eines Lehrers in Vierstufenklassen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.4, 16-18.
- 1954-05-01 Schumann, Paul (1954): Der Tafeltext als Ausgangspunkt für Übungen im ersten Deutschunterricht. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.5, 5-6.
- 1954-05-02 Kießling, Elfriede (1954): Die ersten Monate bei den Schulanfängern. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.5, 6-8.
- 1954-05-03 Lübs, Maria (1954): Bewußte Disziplin im 1. Schuljahr? In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.5, 8-9.
- 1954-05-04 Ebel, Hildegard (1954): Die Erziehung zur äußeren Ordnung in der Schule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.5, 9.
- 1954-05-05 Kollektiv der Kindertagesstätte Wohlhausen (1954): Lernt die Arbeit in unserer Vorschulerziehung kennen! In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.5, 18.

- 1954-05-06 Zimmermann, Kurt (1954): Ich arbeite mit dem Leistungsheft. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.5, 18.
- 1954-06-01 Feuer, Johannes (1954): Der humanistische Auftrag des deutschen Pädagogen ist bestimmend für die Gestaltung unserer Schulbücher. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.6, 1-3.
- 1954-06-02 Haus der Jungen Pioniere in Halle (1954): Frohe Ferientage für die Sechs- bis Neunjährigen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.6, 5-6.
- 1954-07-01 Karsten, Ernst (1954): Die neuen Lehrpläne. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.7, 1-5.
- 1954-07-02 Sollors, Norbert (1954): Organisierte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer in Klassenelternseminaren. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.7, 5.
- 1954-08-01 Endert, Siegfried; Heller, Herbert & Rettke, Hans (1954): Zum Stundenplan für die Vierstufenklassen der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.8, 1-3.
- 1954-08-02 Unruh, Ruth von & Heller, Herbert (1954): Die Arbeit mit den Plänen der Rechtschreibung und Grammatik. Bemerkungen auf Grund der „Anleitung für den Unterricht in Mehrstufenklassen“. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.8, 3-4.
- 1954-08-03 Friese, Fritz (1954): Organisierte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer in Klassenelternseminaren. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.8, 5.
- 1954-08-04 Rößler, Lothar (1954): Unterstützt die neuen Kollegen in der Unterstufe! In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.8, 16.
- 1954-09-01 o.A. (1954): Auszeichnung mit der Wander-Medaille. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.9, 1-2.
- 1954-09-02 o.A. (1954): Unterstufenlehrer bereiten die Volkswahl vor. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.9, 2-3.
- 1954-09-03 Methodische Abteilung der HA Unterricht und Erziehung im Ministerium für Volksbildung (1954): Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeit in den Landschulen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.9, 3-6.
- 1954-09-04 o.A. (1954): „Der Feuerdrache“. Ein Puppenspiel in 6 Bildern von Hanna Wölfert nach einem Spiel von E. Tudorowskaja und W. Metalnikow. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.9, 19.
- 1954-10-01 Lewschin, A. (1954): Über die sittlichen Erfahrungen des Kindes. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.10, 1-3.
- 1954-10-02 Ballmann, Gottfried (1954): Der Musikunterricht in der Vierstufenklasse. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.10, 12-13.
- 1954-10-03 Goltz, Albert (1954): Ein ländlicher Schulgarten für die Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.10, 14-15.
- 1954-10-04 Bischoff, Gisela (1954): Bekämpfung des Zurückbleibens einzelner Schüler im 1. Schuljahr. Aus dem Tagebuch der Kollegin Margarete Pich. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.10, 15-16.
- 1954-10-05 Meyer, Rudolf (1954): Weg mit Schiefertafel und Griffel! In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.10, 17.
- 1954-11-01 Lewschin, A. (1954): Über die sittlichen Erfahrungen des Kindes. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.11, 1-2.
- 1954-11-02 o.A. (1954): Institutsschule für den Unterricht in Zweistufenklassen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.11, 15.
- 1954-11-03 Imlau, Erich (1954): Vom Kindergarten direkt in die Schule. Eine Schulaufnahmefeier in Berlin-Köpenick. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.11, 15-16.
- 1954-12-01 o.A. (1954): Die „Anleitung für den Unterricht in Mehrstufenklassen“ – eine große Hilfe für den Landlehrer. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.12, 1.
- 1954-12-02 Türmer, Edgar (1954): Die Hilfsschule darf kein Drohmittel sein! In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.12, 2-4.
- 1954-12-03 Sorokina, Aleksandra Ivanovna (1954): Kindergarten und Schule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.12, 4-6.

- 1954-12-04 Pfahl, Ilse (1954): Unser Hort arbeitet erfolgreich mit der Schule zusammen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.12, 7-8.
- 1954-12-05 Zimmermann, Kurt & Casparius, Renée (1954): „Geschickte Hände“. Wir basteln einen Bauernhof. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.12, 8-10.
- 1954-12-06 Türk, Dorothea; Schneiderheinz (1954): Hausaufgabenkontrolle in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.12, 14-15.
- 1954-12-07 Helbig, Kurt (1954): Wie ich die Einführung der Schülerregeln im 1. Schuljahr vorbereite. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.12, 16-17.
- 1954-12-08 o.A. (1954): Gute Pionierarbeit in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 1, H.12, 17.
- 1955-01-01 Friedel, Ingrid (1955): Leistungskontrolle hilft Sitzenbleiben verhindern. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.1, 16.
- 1955-01-02 o.A. (1955): Der Graal-Müritzer Kinderchor. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H. 1, 18.
- 1955-01-03 Siegel, Erna (1955): „Geschickte Hände“. Wir veranstalten eine Puppenmodenschau. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.1, 18-19.
- 1955-02-01 Szeminska, Alina (1955): Die Lenkung des kindlichen Denkens im Unterrichtsprozeß der 1. Klasse. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.2, 1-3.
- 1955-02-02 o.A. (1955): Dr. h.c. Paul wurde am 16. Februar 50 Jahre alt. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.2, 3.
- 1955-02-03 o.A. (1955): Berichte aus der Pionierarbeit der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.2, 18-19.
- 1955-03-01 Szeminska, Alina (1955): Die Lenkung des kindlichen Denkens im Unterrichtsprozeß der 1. Klasse. Fortsetzung des im Heft 2/55 erschienenen Artikels. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.3, 1-2.
- 1955-03-02 o.A. (1955): „Geschickte Hände“. Beiträge zur Diskussion. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.3, 17-18.
- 1955-04-01 Jähngen, Marie (1955): Zusammenarbeit von Kindergarten, Schule und Elternhaus zur Vorbereitung des 1. Schuljahres. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.4, 1-2.
- 1955-04-02 Ballmann, Gottfried (1955): Weckt in den Schülern die Liebe zu landwirtschaftlichen Berufen! In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.4, 2-3.
- 1955-04-03 Prenzel, Gisela (1955): Dramatisches Spielen mit Kindern. Beispiele aus meiner Arbeit. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.4, 12-14.
- 1955-05-01 o.A. (1955): Ostertagung deutscher Pädagogen in Eisenach. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.5, 1-2.
- 1955-05-02 Krowicki, Maria (1955): Junge Pioniere gestalten eine Schulaufnahmefeier. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.5, 2-4.
- 1955-05-03 Prenzel, Gisela (1955): Dramatisches Spielen mit Kindern. Fortsetzung des in Heft 4/55 erschienenen Artikels. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.5, 15-17.
- 1955-05-04 Vögtel, Albert (1955): Schon jetzt Aussprachen mit den Eltern der Schulanfänger. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.5, 17.
- 1955-05-05 o.A. (1955): Hausaufgabenkontrolle. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.5, 17-18.
- 1955-05-06 Helbig, Kurt (1955): Schülerregeln im Bilderbuch. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.5, 18-19.
- 1955-06-01 Ballmann, Gottfried (1955): Meine Erfahrungen bei der Kontrolle der Haus- und Stillarbeiten in meiner Mehrstufenklasse. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.6, 1-4.
- 1955-06-02 Mayer, Gertraude (1955): „Geschickte Hände“. Ein Beitrag aus der Erfahrung. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.6, 18.
- 1955-06-03 Spilgies, Margit (1955): Über meine Arbeit mit dem Mitteilungsheft. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H 6, 19.
- 1955-06-04 Ulbrich, Manfred (1955): Aus meiner Pionierarbeit. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.6, 19.

- 1955-07-01 Burmeister, Gerta (1955): Meine Unterrichtsarbeit im Dienste der patriotischen Erziehung. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.7, 1-3.
- 1955-07-02 Ballmann, Gottfried (1955): Meine Erfahrungen bei der Kontrolle der Haus- und Stillarbeiten in meiner Mehrstufenklasse. Fortsetzung des im Heft 6/55 erschienenen Artikels. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.7, 3-6.
- 1955-07-03 D. M. (1955): Ratschläge für die Eltern. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.7, 3.
- 1955-08-01 Neumann, Jutta (1955): Über die Notwendigkeit, Schülerleistungen in der Unterstufe objektiv zu bewerten. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.8, 1-3.
- 1955-08-02 o.A. (1955): Professor Robert Alt – 50 Jahre. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.8, 3.
- 1955-08-03 Heinrich, Herta (1955): Einige Anregungen für die Erziehung der Schüler der Anfangsklassen zu bewußtem Lernen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.8, 4-6.
- 1955-08-04 Degen, Martin (1955): Zu den „Richtlinien für die Arbeitsgemeinschaften Geschickte Hände“. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.8, 6-7.
- 1955-09-01 o.A. (1955): 10 Jahre Volk und Wissen Verlag. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.9, 1-3.
- 1955-09-02 Pissang, Ursula (1955): Zur Direktive für den Unterricht in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.9, 4-6.
- 1955-10-01 Glawe, Horst (1955): Ist Hans dumm oder ist er schwerhörig? In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.10, 4-5.
- 1955-11-01 Krauß, Kurt (1955): Wie die Zeitschrift „Elternhaus und Schule“ die praktische Arbeit mit den Eltern unterstützt. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.11, 1-2.
- 1955-11-02 Senf, Hans (1955): Zur erzieherischen Arbeit in der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ mit den Sechs- bis Neunjährigen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H., 2-4.
- 1955-11-03 Rettke, Hans (1955): Hinweise zur Durchführung von Unterrichtsgängen und Wanderungen in den Mehrstufenklassen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.11, 14-16.
- 1955-11-04 Bartel, Inge (1955): Wir Pioniere singen das Lied von der Volkspolizei. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.11, 19.
- 1955-12-01 Weinert, Erich (1955): Zum 80. Geburtstag unseres Präsidenten Wilhelm Pieck. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.12, 1.
- 1955-12-02 Helbig, Kurt (1955): Möglichkeiten der Stillarbeit bei der Einführung des Zahlenraumes 1 bis 100 in der 1. Stufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.12, 7-9.
- 1955-12-03 Krowicki, Maria (1955): Der Übergang vom 1. zum 2. Schuljahr. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 2, H.12, 14-15.
- 1956-01-01 o.A. (1956): Verdiente Lehrer des Volkes des Jahres 1955. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.1, 1.
- 1956-01-02 Fe & Bdt (1956): Unterstufenlehrer aus der DDR nehmen an deinem pädagogischen Gespräch in Bochum teil. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.1, 2-4.
- 1956-01-03 Mattke, Emil (1956): Die Bedeutung der Vorschulerziehung für die qualitative Hebung der Arbeit in der Grundschule. Eine Beobachtung. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.1, 4-7.
- 1956-01-04 o.A. (1956): Durch eine interessante und mit dem Leben der Werktätigen verbundene Tätigkeit der Pioniergruppen unterstützt die Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ unsere demokratische Schule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.1, 18.
- 1956-02-01 Neumann, Jutta (1956): Wie kann die Liebe zum Buch geweckt werden? Aus der Arbeit mit den Sechs- bis Zehnjährigen Pionieren. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.2, 4-8.
- 1956-03-01 o.A. (1956): Disziplin in der Sowjetschule. Aus dem Reisebericht einer Studiendelegation in die Sowjetunion. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.3, 4.

- 1956-03-02 Vogel, Hermann (1956): Mein erstes Unterrichtsjahr an einer Mehrstufenklasse. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.3, 17-18.
- 1956-04-01 Laabs, Hans-Joachim (1956): Legt ein gutes Fundament. Bemerkungen über Erziehungs- und Bildungsarbeit der Unterstufe zum V. Pädagogischen Kongreß. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.4, 1-12.
- 1956-04-02 Granzow, Otto (1956): Zum Tag der Befreiung. Schriftwechsel mit Sowjetmenschen und Sowjetpionieren. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.4, 13-14.
- 1956-04-03 Fetzer, Johanna (1956): Hausbesuche bei allen Schülern meiner Klasse? Nein, dazu habe ich keine Zeit! In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.4, 18-20.
- 1956-05-01 o.A. (1956): Zur Woche der Deutsch-Polnischen Freundschaft. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.5, 1.
- 1956-05-02 Nowogrodzki, Tadeusz (1956): Über die Eigenschaften der Persönlichkeit und deren Entwicklung im Lichte der Lehre Pawlows. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.5, 2-4.
- 1956-05-03 Kluge, Gottfried (1956): Worauf haben wir bei der Beurteilung auffälliger Kinder besonders zu achten? In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.5, 4-7.
- 1956-05-04 Förster, Gudrun (1956): Vielseitige Gestaltung der örtlichen Ferienspiele. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.5, 16-17.
- 1956-05-05 Berndt, Ernst (1956): Pionierarbeit in der Landschule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.5, 18.
- 1956-06-01 o.A. (1956): 10 Jahre Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.6, 1.
- 1956-06-02 Hagemann, Werner (1956): Zur Vorbereitung des Lehrers der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.6, 6-8.
- 1956-06-03 Vogt, Helga (1956): Einige Gedanken zur Arbeit mit Lernanfängern. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.6, 19-20.
- 1956-07-01 o.A. (1956): Unsere Aufgaben nach dem V. Pädagogischen Kongreß. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.7, 1-2.
- 1956-07-02 Karsten, Ernst (1956): Einführung in die neue Direktive für den Unterricht in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.7, 2-5.
- 1956-07-03 Tilsner, Kurt (1956): Die Direktive für den Rechenunterricht. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.7, 5.
- 1956-07-04 Pissang, Ursula (1956): Die Direktive für das Fach Heimatkunde. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.7, 6-7.
- 1956-07-05 Winter, Charlotte Dr. (1956): Der erste Schultag. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.7, 7-8.
- 1956-08-01 Rettke, Hans (1956): Vorschläge für die Durchführung des gemeinsamen Unterrichts in Vierstufenklassen der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.8, 2-5.
- 1956-08-02 Seelmann, Kurt (1956): Schüchternheit ist heilbar. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.8, 8-10.
- 1956-09-01 Winter, Charlotte Dr. (1956): Ein ängstliches, gehemmtes Kind. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.9, 1-2.
- 1956-09-02 Werner, Ursula (1956): Schwierige Schüler. Drei Beispiele aus der Praxis der Grundschule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.9, 3-4.
- 1956-09-03 Ballmann, Gottfried (1956): Die Arbeit mit der „Anleitung für den Unterricht in Mehrstufenklassen“ nach der Direktive für das Schuljahr 1956/57. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.9, 4-5.
- 1956-09-04 Otto, Gottfried (1956): Spielgruppen der Jungen Pioniere. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.9, 17-18.
- 1956-10-01 Ulbricht, Günter Dr. (1956): Spiel und Unterricht bei den Philanthropisten. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.10, 1-4.
- 1956-11-01 Winter, Charlotte Dr. (1956): Warum muß jeder Lehrer Hausbesuche machen? In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.11, 1-3.



- 1956-12-01 Stein, Ernst (1956): Zum 81. Geburtstag unseres Präsidenten Wilhelm Pieck. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.12, 1.
- 1956-12-02 Petersein, Alfred & Kehr, Erhard (1956): Die Spielgruppen der Jungen Pioniere und die Arbeitsgemeinschaft „Geschickte Hände“. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.12, 14-16.
- 1956-12-03 Uhlig, Hans-Richard (1956): Die Pionierarbeit beginnt bereits bei den Schülern des 1. Schuljahres. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 3, H.12, 17-18.
- 1956-12-04 o.A. (1956): Zum Monat der Deutsch-Sowjetischen Freundschaft. In: Die Unterstufe, 3, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, H.12, 19.
- 1957-01-01 o.A. (1957): Vertieft und verbreitert die pädagogische Bewegung im neuen Jahr. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.1, 1-2.
- 1957-01-02 Szeminska, Alina (1957): Aus der Problematik der Denkentwicklung in den Unterklassen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.1, 2-4.
- 1957-01-03 Burmeister, Gerta (1957): Stillarbeit auch in der Einstufenklasse. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.1, 8-9.
- 1957-01-04 Tschirschnitz, Hans-Rainer (1957): Meine Arbeit mit dem Kinderbuch in der weniggegliederten Landschule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.1, 9-11.
- 1957-01-05 o.A. (1957): Achtung, weniggegliederte Landschulen! In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.1, 20.
- 1957-02-01 Szeminska, Alina (1957): Aus der Problematik der Denkentwicklung in den Unterklassen. Fortsetzung von Heft 1/1957. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.2, 1-3.
- 1957-02-02 Klimm, Gisela (1957): Arbeitsgemeinschaft Kindertanz in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.2, 15-17.
- 1957-02-03 Berndt, Ernst (1957): Ist eine genaue Stoffabgrenzung zwischen Vorschulerziehung und Schulanfängerklasse zweckmäßig? In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.2, 19-20.
- 1957-03-01 Werner, Ursula (1957): Wann müssen Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt werden? In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.3, 1-2.
- 1957-04-01 Ulbricht, Günter Dr. (1957): Aus unserem pädagogischen Erbe: Die Didaktischen Prinzipien der Anschaulichkeit und der Selbsttätigkeit bei den Philanthropisten. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.4, 1-3.
- 1957-04-02 Werner, Ursula (1957): Ist in meiner Klasse ein hilfsschulbedürftiges Kind? In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.4, 4.
- 1957-04-03 Kaestner, E. (1957): Zur Stillarbeit in der Einstufenklasse. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.4, 17-18.
- 1957-05-01 Stein, Ernst (1957): Zum Tag des Lehrers. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.5, 1.
- 1957-05-02 o.A. (1957): Jan Amos Komenský. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.5, 2.
- 1957-05-03 Wachs, Hans (1957): Das Elternaktiv, mein unentbehrlicher Helfer bei der Arbeit. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.5, 15-17.
- 1957-05-04 Bdt. (1957): Verkehrserziehung – eine ständige Aufgabe des Unterstufenlehrers. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.5, 18.
- 1957-06-01 Hofmann, Franz Dr. (1957): J.A. Komenskýs Gedanken über den Erstlese- und Schreibunterricht. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.6, 1-3.
- 1957-06-02 Winter, Lotte Dr. (1957): Zensuren – ein psychologisches Problem. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.6, 4-6.
- 1957-06-03 Werner, Ursula (1957): Die „1“ als Kinderfeind. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.6, 17.
- 1957-07-01 o.A. (1957): Verdiente Lehrer des Volkes des Jahres 1957. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.7, 1.
- 1957-07-02 Neumann, Jutta (1957): Zur Vorbereitung der polytechnischen Bildung in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.7, 2-4.
- 1957-07-03 Tschirschnitz, Hans- Rainer (1957): Über falsche Einstellungen der Lernanfänger und ihrer Mütter zur Schularbeit. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.7, 6-8.

- 1957-07-04 Hühne, Walter (1957): Ich lasse meine Schulanfänger schon an den Ferienspielen teilnehmen! In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.7, 14.
- 1957-08-01 o.A. (1957): Im Sinne Pestalozzis. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.8, 1-2.
- 1957-08-02 Schmidt, Gerhard (1957): Wie ich die Eltern meiner Schulanfänger für die Zeitschrift „Elternhaus und Schule“ gewinne. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.8, 18-19.
- 1957-09-01 Hockauf, Ursula (1957): Wie kann der Elementarlehrer während des Unterrichts zur Kollektivität erziehen? In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.9, 1-3.
- 1957-09-02 Pädagogisches Kreiskabinett Auerbach (1957): Die Große Sozialistische Oktoberrevolution im Unterricht der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.9, 18-19.
- 1957-10-01 o.A. (1957): Die „Natschalnaja Schkola“ und „Die Unterstufe“. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.10, 1-2.
- 1957-10-02 Hockauf, Ursula (1957): Wie kann der Elementarlehrer während des Unterrichts zur Kollektivität erziehen? Fortsetzung aus Heft 9/1957. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.10, 2-4.
- 1957-10-03 o.A. (1957): Die Zeitschrift „Elternhaus und Schule“, ein guter Helfer bei der Vorbereitung der Elternbeiratswahlen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.10, 19.
- 1957-10-04 Stähr, Ruth (1957): Seit sieben Jahren Klassenlehrerin von Anfängerklassen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.10, 19-20.
- 1957-11-01 Alexandrowna Dawydowa, Maria (1957): Erlebnisse mit kleinen Schulkindern. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.11, 1-3.
- 1957-11-02 Nowogrodzki, Tadeusz (1957): Die Silhouette einer siebenjährigen Persönlichkeit. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.11, 4-7.
- 1957-11-03 o.A. (1957): Zur Frage der Stoffabgrenzung zwischen Kindergarten und Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.11, 36-37.
- 1957-11-04 o.A. (1957): „Die Unterstufe“ und die „Neue Erziehung im Kindergarten“. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.11, 37.
- 1957-11-05 o.A. (1957): Mehr Aufmerksamkeit der Verkehrserziehung im Unterricht. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 4, H.11, 37.
- 1958-01-01 o.A. (1958): Zum 82. Geburtstag unseres Präsidenten Wilhelm Pieck. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.1, 1.
- 1958-01-02 o.A. (1958): Gedanken zur sozialistischen Erziehung. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.1, 2-5.
- 1958-01-03 Neumann, Jutta (1958): Braucht der Unterstufenlehrer für seine tägliche Unterrichtspraxis psychologische Kenntnisse? In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.1, 5-6.
- 1958-02-01 o.A. (1958): Die Hauptaufgabe des Lehrers ist die Erziehung des neuen Menschen, des Bürgers der sozialistischen Gesellschaft. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.2, 1-2.
- 1958-02-02 o.A. (1958): Drei Jahre Instituts- und Übungsschule für den Mehrstufenunterricht im Harzort Stecklenberg. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.2, 11-13.
- 1958-02-03 Nimmergut (1958): Hausbesuche, von den Eltern aus gesehen! In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.2, 16-18.
- 1958-02-04 o.A. (1958): Zur sozialistischen Erziehung. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.2, 19.
- 1958-03-01 Scherzer, Siegfried (1958): Unseren Landschulen neue Lehrer. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.3, 1-4.
- 1958-03-02 Wefers, Wilhelm (1958): Wie pflege ich meine Unterrichtssprache? In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.3, 4-7.
- 1958-03-03 Otto, Gottfried (1958): Ausweise für die Spielgruppen. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.3, 20.

- 1958-04-01 Berndt, Ernst (1958): Mit ganzem Herzen dabei sein. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.4, 1-2.
- 1958-04-02 Raeuber, Günter: Die sozialistische Entwicklung der Landwirtschaft im Unterricht des 1. und 2. Schuljahres. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.4, 2-3.
- 1958-04-03 Wachs, Hans (1958): Sozialistische Erziehung – Prinzip der außerschulischen Arbeit. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.4, 3-5.
- 1958-04-04 Ballmann, Gottfried (1958): Lehrerschüler arbeiten mit der „Unterstufe“. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.4, 5-6.
- 1958-05-01 o.A. (1958): Der Landlehrer – ein Kämpfer für den Sozialismus auf dem Dorfe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.5, 1-2.
- 1958-05-02 Weingärtner, Ernst (1958): Schüler der Unterstufe bauen ein Modell. Ein Beispiel sozialistischer Erziehung aus einer Landschule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.5, 3-4.
- 1958-05-03 Ehlers, Günther (1958): Warum ich Landlehrer bleiben will. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.5, 4-5.
- 1958-06-01 Becher, Johannes R. (1958): Zum Tag des Lehrers. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.6, 1.
- 1958-06-02 Drefenstedt, Edgar (1958): Neue Lesestücke für die Landschule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.6, 3-5.
- 1958-06-03 Hausthal, Günter (1958): Wie führt das Institut für Lehrerbildung seine Schüler in die Schulhygiene ein? In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.6, 5-7.
- 1958-06-04 Becke, Karl (1958): Neue Lehrbücher für die 1. Klasse kommen am 1.9.1958 in die Schule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.6, 15-16.
- 1958-06-05 Höhne, Walter (1958): Meine Erfahrungen mit Kindergartenkindern. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.6, 19.
- 1958-07-01 o.A. (1958): Zum V. Parteitag der sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.7, 1.
- 1958-07-02 Schulze, Günter Dr. (1958): Die besondere Förderung der Kinder von Arbeitern und Genossenschaftsbauern. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.7, 2-4.
- 1958-08-01 o.A. (1958): Verdiente Lehrer des Volkes im Jahre 1958. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.8, 1.
- 1958-08-02 Drefenstedt, Edgar (1958): Die sozialistische Erziehung erfordert eine neue Lehrplankonzeption. Gedanken zu den Aufgaben der Unterstufe im Hinblick auf die Landschule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.8, 2-5.
- 1958-09-01 o.A. (1958): Helft mit bei der sozialistischen Umgestaltung der Schule. Das neue Lehrplanwerk erfordert die Mitarbeit aller. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.9, 1-2.
- 1958-09-02 Hagemann, Werner (1958): Zu einigen Fragen der weltanschaulichen Erziehung der Schüler der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.9, 2-6.
- 1958-09-03 Mucke, Richard (1958): Der Unterrichtsgang – ein Mittel zur sozialistischen Erziehung der Schüler der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.9, 6-7.
- 1958-09-04 Okun, Günter (1958): Die Beschlüsse der Zentralleitung der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ gelten auch für Jungpioniere. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.9, 18-20.
- 1958-10-01 Drefenstedt, Edgar (1958): Die sozialistische Erziehung erfordert eine neue Lehrplankonzeption. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.10, 1-6.
- 1958-10-02 Berndt, Ernst (1958): Der Fall „Lehmann“ vor dem Pädagogischen Rat. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.10, 6-7.
- 1958-11-01 Stief, Heinz (1958): Gesellschaftlich-nützliche Arbeit und Werken in der weniggegliederten Landschule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.11, 1-4.
- 1958-11-02 Ballmann, Gottfried & Magdanz, Wilhelm (1958): Stundenplanvorschläge für Vierstufenklassen und Hinweise für die gesellschaftlich-nützliche Arbeit in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.11, 4-9.

- 1958-11-03 Schmieder, Heinz (1958): Zur Förderung der Kinder von Arbeitern und Genossenschaftsbauern. Eine Leistungsanalyse aus einer Dorfschule. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.11, 9-11.
- 1958-11-04 Berndt, Ernst (1958): Der 40. Jahrestag der Novemberrevolution in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.11, 11-12.
- 1958-12-01 Drefenstedt, Edgar (1958): Die sozialistische Erziehung erfordert eine neue Lehrplankonzeption. In: Die Unterstufe, Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre, 5, H.12, 1-11.
- 1959-01-01 o.A. (1959): Unserem Präsidenten Wilhelm Pieck zum 83. Geburtstag die besten Glückwünsche. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.1, 1.
- 1959-01-02 Granzow, Otto (1959): Verbindung des Unterrichts mit gesellschaftlich nützlicher Arbeit in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.1, 9-11.
- 1959-01-03 Langer, Helmut (1959): Ein Beispiel aus der Praxis zur sozialistischen Erziehung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.1, 18-19.
- 1959-02-01 Hagemann, Werner (1959): Zur neuen Grundkonzeption des Lehrplanwerkes auf der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.2, 1-4.
- 1959-02-02 Unruh, Ruth von (1959): Die Systematische Entwicklung der Arbeiter- und Bauernkinder. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.2, 4-6.
- 1959-02-03 Helbig, Kurt (1959): Gesellschaftlich nützliche Arbeit mit Kindern einer Mehrstufenklasse in einem sozialistischen Betrieb. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.2, 10-14.
- 1959-02-04 Blasseck, Günter (1959): Beispiele für gesellschaftlich nützliche Arbeit in der 2. Klasse. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.2, 15-16.
- 1959-02-05 Gebhardt, Walter (1959): Ein weiterer Tonfilm für die Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.2, 16-19.
- 1959-03-01 Kühne, Kurt (1959): Der Lehrer – Kulturträger des sozialistischen Dorfes. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.3, 1-3.
- 1959-03-02 Okun, Günther (1959). Bedingungen für das Leistungsabzeichen „immer bereit“ für die Jungpioniere. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.3, 3-6.
- 1959-03-03 Unruh, Ruth von (1959): Zur gesellschaftlich nützlichen Tätigkeit in der 1. Klasse. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.3, 6-8.
- 1959-03-04 Wirkner, Traute (1959): Gesellschaftlich nützliche Arbeit im 3. Schuljahr. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.3, 8-11.
- 1959-04-01 Lüdtko, Helmut (1959): Zuwenig oder zuviel? Bemerkungen zum Entwurf eines Planes des Pädagogischen Bezirkskabinetts Neustrelitz. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.4, 1-2.
- 1959-05-01 Dölle, Artur (1959): Gedanken zum Lamarck-Darwin-Haeckel-Jahr. Anregungen für die Entwicklung eines wissenschaftlichen Weltbildes in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.5, 3-5.
- 1959-05-02 o.A. (1959): Dem 7. Oktober entgegen! In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.5, 6.
- 1959-05-03 Meyer, Ruth (1959): Erkennen der Entwicklung in der Natur. Beispiele aus der Thematik der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.5, 9.
- 1959-06-01 o.A. (1959): Zum Tag des Lehrers. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.6, 1.
- 1959-06-02 Wachs, Hans (1959): Schafft euch eine interessierte Elternschaft! In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.6, 2-3.

- 1959-06-03 Neumann, Jutta (1959): Wir erwarten unsere Lernanfänger. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.6, 7-9.
- 1959-06-04 Magdanz, Wilhelm (1959): Die enge Verbindung des Unterrichts in der Unterstufe der Landschule mit der landwirtschaftlichen Produktion. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.6, 11-14.
- 1959-06-05 Krüger, Artur (1959): Beispiele zur gesellschaftlich nützlichen Arbeit im Sachunterricht einer Mehrstufenklasse. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.6, 14-18.
- 1959-07-01 o.A. (1959): Preisausschreiben zum 10. Jahrestag der Deutschen Demokratischen Republik. „Das sozialistische Kinderlied“. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.7, 1.
- 1959-07-02 Feist, H. (1959): Die gesellschaftlich nützliche Tätigkeit in der Unterstufe auf Grund des neuen Lehrplanentwurfes. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.7, 11-13.
- 1959-07-03 Frühauf, Eveline (1959): Einige Hinweise für die Zusammenarbeit von Schule und Kindergarten. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.7, 19-20.
- 1959-08-01 o.A. (1959): Verdiente Lehrer des Volkes 1959. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.8, 1.
- 1959-08-02 Lüdke, Helmut (1959): Zu einigen wichtigen Fragen der Arbeit in der Unterstufe im neuen Schuljahr. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.8, 2-5.
- 1959-08-03 Wolff, Ursula (1959): Meine Zusammenarbeit mit unserem Patenbetrieb. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.8, 5-6.
- 1959-09-01 o.A. (1959): Nicht den 10. Jahrestag aus dem Auge verlieren. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.9, 1-3.
- 1959-09-02 Stief, Heinz; Rettke, Hans & Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut Berlin (1959): Vorschläge zur Unterrichtsvorbereitung in Mehrstufenklassen der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.9, 12-15.
- 1959-10-01 o.A. (1959): 10 Jahre Deutsche Demokratische Republik. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.10, 1.
- 1959-10-02 Neumann, Jutta (1959): Die Begriffsbildung auf Grund des neuen Lehrplans in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.10, 9-12.
- 1959-10-03 Stief, Heinz & Rettke, Hans (1959): Vorschläge zur Unterrichtsvorbereitung in Mehrstufenklassen der Unterstufe. Fortsetzung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.10, 13-15.
- 1959-10-04 Küntze, Helmuth (1959): Kann schon eine Unterstufenklasse gesellschaftlich nützliche Arbeit auf kulturellem Gebiet leisten? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.10, 19-20.
- 1959-11-01 o.A. (1959): Der Siebenjahrplan bestimmt fortan unser schulisches Handeln. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.11, 1.
- 1959-11-02 Neumann, Jutta (1959): Die Begriffsbildung in der Unterstufe auf Grund des neuen Lehrplans. 2. Teil. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.11, 2-3.
- 1959-12-01 Blasseck, Günter (1959): Die Erziehung unserer Arbeiter- und Bauernkinder zum Klassenstolz. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.12, 1-2.
- 1959-12-02 Hagert, Kurt (1959): Technische Bildung – ein Mittel zur Überwindung des Sitzenbleibens. Ein Bericht aus der Praxis. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 6, H.12, 3-5.
- 1960-01-01 Nell, Peter (1960): Zum 84. Geburtstag unseres Präsidenten Wilhelm Pieck. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.1, 1.

- 1960-01-02 Neuner, Gerhart Dr. (1960): Zum Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens der Deutschen Demokratischen Republik. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.1, 2-3.
- 1960-01-03 Steglich, Irmgart (1960): Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder im 1. Schuljahr. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.1, 3-6.
- 1960-01-04 Rottzoll, Inge & Neumann, Arno (1960): Das ist ein schönes Leben in unserer LPG. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.1, 17-19.
- 1960-02-01 Lüdke, Helmut (1960): Auf das Neue in unserer Arbeit orientieren. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.2, 1-5.
- 1960-02-02 Koberstein, M. (1960): Gibt es „begabte“ Kinder? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.2, 5-7.
- 1960-02-03 Krowicki, Prof. Maria (1960): Bessere Vorbereitung auf die Schulzeit. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.2, 7-9.
- 1960-02-04 o.A. (1960): Zur Gestaltung der Zeitschrift im Jahre 1960. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.2, 17-18.
- 1960-02-05 o.A. (1960): Wir rufen auf zur sozialistischen Gemeinschaftsarbeit an der „Schulpädagogik“. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.2, 18-19.
- 1960-03-01 Mattern, Horst (1960): Die marxistisch-leninistische Erkenntnistheorie als Grundlage der Unterrichts- und Erziehungsarbeit. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.3, 1-3.
- 1960-03-02 Pakulla, Dr. Rudolf (1960): Lehrer, Hort und ganztägiger Bildungsprozeß in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.3, 3-7.
- 1960-03-03 Gottschling, Berthold (1960): Der Siebenjahrplan fordert, die Verbindung der Schule mit dem Leben allseitig zu entwickeln. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.3, 13-14.
- 1960-03-04 Wachs, Hans (1960): Jungpioniere sind „Hugo Leichtsin“ auf der Spur. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.3, 18-19.
- 1960-04-01 o.A. (1960): Zum 90. Geburtstag W. I. Lenins. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.4, 1-2.
- 1960-04-02 Blasseck, Günter (1960): Der Hort – ein fester Bestandteil unserer sozialistischen Schule. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.4, 3-5.
- 1960-04-03 Gottschling, Berthold (1960): Wie ich in meiner vierstufigen Landschule zur Behandlung des Siebenjahrplans örtliches Material verwende. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.4, 6-8.
- 1960-05-01 Laabs, Hans-Joachim (1960): Zum 15. Jahrestag der Befreiung vom faschistischen Joch. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.5, 1-3.
- 1960-05-02 o.A. (1960): Anregungen für die Durchführung der Gedenkfeier zum 15. Jahrestag der Befreiung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.5, 4-5.
- 1960-05-03 o.A. (1960): Erziehung zur bewußten Disziplin bei den jüngsten Schülern. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.5, 5-8.
- 1960-05-04 Krone, Karl (1960): Neues Pflichtlied wurde Volkstanz. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.5, 15-16.
- 1960-05-05 Gebhardt, Walter (1960): Ein weiterer Tonfilm. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.5, 16.
- 1960-06-01 o.A. (1960): Zum Tag des Lehrers. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.6, 1.
- 1960-06-02 o.A. (1960): Schrittweiser Übergang zur Ganztagerziehung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.6, 2-3.



- 1960-06-03 o.A. (1960): Klasse 1 bis 3 ganztägig betreut. Bericht aus einer Heimatschule. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.6, 4-5.
- 1960-06-04 Lüdke, Helmut (1960): Von den Besten lernen. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.6, 9-14.
- 1960-07-01 o.A. (1960): Die Selbsttätigkeit, das pädagogische Grundprinzip bei der sozialistischen Bildung und Erziehung der Jungen Pioniere und Schüler. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.7, 1-3.
- 1960-07-02 Grienig, Siegfried (1960): Frohe Ferientage für unsere Pioniere und Schüler. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.7, 4-7.
- 1960-07-03 Gebhardt, Walter (1960): Drei neue Filme für den heimatkundlichen Deutschunterricht. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.7, 14-17.
- 1960-08-01 o.A. (1960): Einige Wege zur sozialistischen Gemeinschaftsarbeit auf dem Dorfe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.8, 1-3.
- 1960-08-02 Burmeister, Ursula (1960): Meine Pionierklasse. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.8, 4-5.
- 1960-08-03 Gebhardt, Walter (1960): Die Bedeutung der neuen Unterrichtsfilme für die Unterstufe bei der Erarbeitung der heimatkundlichen Thematik. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.8, 11-14.
- 1960-09-01 o.A. (1960): Zum neuen Schuljahr. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.9, 1-2.
- 1960-09-02 o.A. (1960): Probleme der heimatkundlichen Bildung und Erziehung in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.9, 3-7.
- 1960-10-01 Berndt, Ernst (1960): Zum Tode unseres Präsidenten Wilhelm Pieck. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.10, 1-2.
- 1960-10-02 Türk, Dorothea (1960): Zu Problemen der heimatkundlichen Bildung und Erziehung in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.10, 3-6.
- 1960-11-01 o.A. (1960): Bemerkungen zur polytechnischen und heimatkundlichen Bildung und Erziehung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.11, 3-4.
- 1960-11-02 o.A. (1960): Ein kleines Dorf in Thüringen feiert seine Lehrerin. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.11, 4-6.
- 1960-12-01 D. T. (1960): 15 Jahre Volk und Wissen. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.12, 1.
- 1960-12-02 Brinkmann, Hermann (1960): Wahrheit und Klarheit. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.12, 2-3.
- 1960-12-03 o.A. (1960): Unsere Zeitschrift im Jahre 1961. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.12, 3-4.
- 1960-12-04 Schumacher, W. (1960): Wie habe ich es erreicht, daß es an meiner Schule seit Jahren keine Sitzenbleiber mehr gibt? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 7, H.12, 13-15.
- 1961-01-01 o.A. (1961): Erinnerungen an Wilhelm Pieck. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.1, 1-2.
- 1961-01-02 Lüdtkke, Helmut (1961): Die Schule an der Seite Afrikas. In: Die Unterstufe, 8, H.1, 3-4.
- 1961-01-03 o.A. (1961): Aus der Sowjetpädagogik. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.1, 5-7.
- 1961-01-04 Dathe, Gerhard (1961): Möglichkeiten der sittlichen Erziehung in der Unterrichtsarbeit der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.1, 8-10.
- 1961-02-01 E. K. (1961): Ein Blick in westdeutsche Lesebücher für die Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.2, 1-5.

- 1961-02-02 Strietzel, Horst (1961): Zur Schulbuchkonferenz. Das Problem der Kontinuität bei der Gestaltung der Rechenbücher für die 3. und 4. Klasse. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.2, 6-8.
- 1961-03-01 Türk, Dorothea (1961): Unsere Fibeln lehren Wahrheit und Frieden. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.3, 1-5.
- 1961-04-01 o.A. (1961): Zum VI. Pädagogischen Kongreß. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.4, 1.
- 1961-04-02 Kehrer, Erhard & Petersheim, Alfred (1961): Unter der Führung der geeinten Arbeiterklasse neuen Pädagogischen Erfolgen entgegen. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.4, 2-4.
- 1961-05-01 Laabs, Hans-Joachim (1961): Unsere Schule verwirklicht den Auftrag der Arbeiterklasse. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.5, 1-3.
- 1961-05-02 Türk, Dorothea (1961): Zur Vorbereitung auf den VI. Pädagogischen Kongreß. Bericht von der Schulbuchkonferenz. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.5, 3-4.
- 1961-05-03 Blasseck, Günther; Berg, Peter & Pfeiffer, Hiltraud (1961): Lesermeinungen zum VI. Pädagogischen Kongreß. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.5, 4-7.
- 1961-05-04 Kundisch, E. (1961): Zur Naturschutzwoche. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.5, 8-9.
- 1961-05-05 Winter, Lotte Dr. (1961): Unsere Brigade zur Vorbereitung der Einschulung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.5, 19-20.
- 1961-06-01 o.A. (1961): Unserem Genossen Walter Ulbricht die herzlichsten Glückwünsche zu seinem Geburtstag. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.6, 1.
- 1961-06-02 Becher, Johannes R. (1961): Zum Tag des Lehrers. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.6, 2.
- 1961-06-03 o.A. (1961): Mehr Muße für den Lehrer. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.6, 3-4.
- 1961-06-04 o.A. (1961): Stimmen zum VI. Pädagogischen Kongreß. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.6, 4-5.
- 1961-06-05 Strietzel, Horst (1961): Für die Zukunft erziehen. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.6, 6-9.
- 1961-07-01 Okun, Günter (1961): Unsere Feriengestaltung – ein Vorbild für ganz Deutschland! In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.7, 1-3.
- 1961-07-02 Herold & Kupilas (1961): Künstler und Pädagogen bei gemeinsamer musischer Erziehung unserer Schuljugend. Wie ein Freundschaftsvertrag heranreife. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.7, 3-5.
- 1961-08-01 Lüdke, Helmut (1961): Für die Vermittlung fester Kenntnisse in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.8, 1-2, 19.
- 1961-08-02 Oehlert, Joachim (1961): Die Vorbereitung auf die ersten Schultage des Kindes. Ein Vorschlag für die Planung der Einschulung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.8, 3-5.
- 1961-08-03 Neumann, Jutta (1961): „Sie nehmen sich dieses Problems besonders an!“ In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.8, 6-9.
- 1961-08-04 o.A. (1961): Gruß und Glückwunsch den Verdienten Lehrern des Volkes 1961 aus den Reihen der Unterstufenlehrer. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.8, 20.
- 1961-09-01 Roscher, H. (1961): Schuljahresbeginn nach dem VI. Pädagogischen Kongreß. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.9, 1-3.
- 1961-09-02 Schramm, Gerhard (1961): Erfahrene Schulpraktiker helfen bei der Ausbildung unserer Unterstufenlehrer. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.9, 3-6.

- 1961-09-03 Fritzsche, Wolfgang & Alscher, Eberhard (1961): Warum muß ich alles zehnmal sagen? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.9, 6-8.
- 1961-10-01 Gro. (1961): Die große Perspektive. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.10, 1-3.
- 1961-10-02 o.A. (1961): Gehört Politik in die Unterstufe? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.10, 3-4.
- 1961-11-01 Pfeiffer, Hiltraut (1961): Schon die Kinder der Unterstufe erleben unseren sozialistischen Aufstieg. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.11, 1-3.
- 1961-11-02 Eckart, Hans (1961): Der gegenwärtige Kampf um den Frieden und seine notwendigen Auswirkungen auf die Arbeit der Lehrer in unserer sozialistischen Schule. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.11, 3-4.
- 1961-11-03 Türk, Dorothea (1961): Die Anerziehung guter Gewohnheiten im Elementarunterricht. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.11, 4-6.
- 1961-12-01 Rudolph, Erich (1961): Auch in den Gruppen der Jungpioniere ist die politisch-moralische Erziehung Hauptaufgabe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.12, 1-3.
- 1961-12-02 Kaiser, Benno (1961): Die Wahrheit lehren – das Böse bekämpfen. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 8, H.12, 3-4.
- 1962-01-01 Kompaß, Josef (1962): Aufgabe der Elternbeiräte im neuen Jahr. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.1, 2-4.
- 1962-01-02 Mädicke, Erika (1962): Schüler der Unterstufe – Erbauer des Kommunismus. Gedanken zur politischen-moralischen Erziehung der Unterstufenkinder. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.1, 4-5.
- 1962-02-01 Hilbig, Klaus (1962): Bilder aus dem Leben Walter Ulbrichts. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.2, 1-8.
- 1962-02-02 Schäfer, Rudolf (1962): Freiheit und Bewußtheit. In: Die Unterstufe, 9, H.2, 8-9.
- 1962-02-03 Specht, Ruth & Kaiser, Benno (1962): Wir ehren alle Frauen zum 8. März. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.2, 10-11.
- 1962-02-04 Glawe, Horst (1962): Sinnesgeschädigte Schüler in den Anfangsklassen. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.2, 20-21.
- 1962-03-01 Kompaß, Josef (1962): Politisch-moralische Überzeugungen müssen systematisch entwickelt werden. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.3, 1-3.
- 1962-03-02 Eckart, Hans (1962): Wehrpflichtgesetz und pädagogische Verantwortung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.3, 3-4.
- 1962-03-03 o.A. (1962): Stoffverteilungsplan für die 1. Klasse. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.3, 17-23.
- 1962-04-01 Maser, Joachim (1962): Die Erziehung zur Einheit von Wort und Tat. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.4, 1-2.
- 1962-04-02 Klotzsche, Heinz (1962): Man muß die Kinder mit Verstand lieben. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.4, 3.
- 1962-04-03 o.A. (1962): Ihr seid uns immer Vorbild. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.4, 7-8.
- 1962-04-04 o.A. (1962): Stoffverteilungsplan für die 1. Klasse. Fortsetzung aus Heft 3/1962. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.4, 24.
- 1962-05-01 Jarcak, Erich (1962): Den Unterricht mit körperlicher Arbeit verbinden. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.5, 1-2.
- 1962-05-02 Männel, Günter (1962): Unsere Lesebücher im Blickpunkt westdeutscher Autoren. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.5, 3-5.

- 1962-05-03 Schäfer, Rudolf (1962): Zur Vorbereitung des naturwissenschaftlichen Fachunterrichts in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.5, 6-7.
- 1962-05-04 Kompaß, Josef (1962): Die Analyse der Bildungs- und Erziehungsarbeit durch den Klassenleiter. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.5, 17-20.
- 1962-06-01 Kaiser, Benno (1962): Lehrer und Freund unserer Jugend. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.6, 1-2.
- 1962-06-02 Ulbricht, Günter Dr. paed. habil. (1962): Liebe zum Kind als gesellschaftliche Realität. Ein Beitrag zum Tag des Lehrers. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.6, 3-4.
- 1962-06-03 Lüdke, Helmut (1962): Die große Aussprache zum Nationalen Dokument begann. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.6, 4-5.
- 1962-06-04 Lüdke, Helmut (1962): Für die Vermittlung sicherer Kenntnisse. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.6, 5-6.
- 1962-07-01 Lüdke, Helmut (1962): Die nationale Pflicht des Lehrers. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.7, 1-3.
- 1962-07-02 Scheuer, Heidi (1962): Einige Gedanken zur politisch-moralischen Erziehung in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.7, 3-4.
- 1962-07-03 Berndt, Ernst (1962): Zur Vorbereitung der Schulanfänger auf die Schularbeit. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.7, 14-15.
- 1962-08-01 Brusnitschkina, R. D. (1962): Erziehung durch Vertrauen. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.8, 1-3.
- 1962-08-02 Garski, Günter Dr. (1962): Zur schulpolitischen Situation in Westdeutschland. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.8, 4-5.
- 1962-09-01 Hagemann, Werner Dr. (1962): Zur Situation im Unterstufenunterricht. Stellungnahme des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.9, 1-6.
- 1962-09-02 Garsky, Günter Dr. (1962): Das Bildungswesen der westdeutschen Volksschule. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.9, 6-7.
- 1962-09-03 Kompaß, Josef (1962): Einige Überlegungen bei der Aufstellung eines Klassenleiterplanes. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.9, 8-10.
- 1962-10-01 Rausch, Edgar (1962): Erziehung – Prozeß der Organisation des Lebens der Kinder. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.10, 1-3.
- 1962-10-02 Garsky, Günter Dr. (1962): Die politische Bildung und Erziehung in der westdeutschen Volksschule. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.10, 4-5.
- 1962-11-01 Gröschner, Karl Heinz (1962): Zum 45. Jahrestag der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.11, 1.
- 1962-11-02 Schäfer, Rudolf (1962): Gedanken zur weltanschaulichen Bildung im jüngeren Schulalter. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.11, 2-5.
- 1962-11-03 Garsky, Günter Dr. (1962): Die materielle Lage der westdeutschen Volksschule. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.11, 5-7.
- 1962-11-04 Strietzel, Horst (1962): Fachvorbereitender Unterricht im Spiegelbild ausländischer Schulbücher. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.11, 14-17.
- 1962-11-05 o.A. (1962): Zur Vorbereitung des 70. Geburtstages von Walter Ulbricht. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.11, 17-18.

- 1962-12-01 Rauscher, Horst (1962): Sozialistisch bilden und erziehen – intensiv lernen. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.12, 1-3.
- 1962-12-02 Garsky, Günter Dr. (1962): Neue Versuche zur Reform der Volksschule in Westdeutschland. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.12, 3-5.
- 1962-12-03 o.A. (1962): Pädagogische Titel zum Studium des Grundrisses der deutschen Arbeiterbewegung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 9, H.12, 6.
- 1963-01-01 Lüdke, Helmut (1963): Unser Beitrag zum VI. Parteitag. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.1, 1-3.
- 1963-01-02 Gonschorek, Kurt (1963): Ausdauer und Qualität bei nützlicher Arbeit beweisen. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.1, 13-14.
- 1963-02-01 Gröschner, Karl-Heinz (1963): Unser Direktor. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.2, 1-3.
- 1963-02-02 Bonnke, Rosi (1963): Zum Internationalen Frauentag 1963. Wir sind gute Freunde geworden. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.2, 3-4.
- 1963-02-03 Vier, Walter (1963): Anspruchsniveau, Erfolgs- und Mißerfolgserleben. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.2, 6-8.
- 1963-02-04 Pfeiffer, Hiltraud (1963): Die Zusammenarbeit mit Patenschaftsbrigaden – ein Mittel zur sozialistischen Erziehung in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.2, 9-11.
- 1963-02-05 Bretschneider, H. G. (1963): Gute Vorbereitung auf die Schulzeit. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.2, 16-17.
- 1963-03-01 Schäfer, Renate (1963): Die „Welt des Kindes“ im Spiegel der Fibel. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.3, 5-9.
- 1963-03-02 Kompaß, Josef (1963): Die Schüler das Lernen lehren! In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.3, 9-11.
- 1963-03-03 Lohde, Hannah-Ruth (1963): Über einige alterstypische Besonderheiten des jüngsten Schulkindes im 1. und 2. Schuljahr. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.3, 13-16.
- 1963-03-04 Pfeiffer, Hiltraud (1963): Die Zusammenarbeit mit Patenschaftsbrigaden – ein Mittel zur sozialistischen Erziehung in der Unterstufe. Fortsetzung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.3, 16-19.
- 1963-04-01 Kühn, Horst (1963): Sollen Linkshänder links schreiben? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.4, 9-12.
- 1963-05-01 Lemberg, Herbert (1963): Vorurteilslos das Leistungsvermögen der Unterstufenkinder nutzen. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.5, 1-4.
- 1963-05-02 Lohde, Hannah-Ruth (1963): Einige Besonderheiten der Lerntätigkeit im jüngeren Schulalter. Fortsetzung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.5, 6-10.
- 1963-06-01 Hagemann, Werner Dr. (1963): Zu höheren Ergebnissen im Unterstufenunterricht. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.6, 3-7.
- 1963-07-01 Mattern, Horst (1963): Wie kann ich die Gedächtnisleistungen meiner Schüler in der Unterstufe entwickeln? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.7/8, 7-9, 22
- 1963-07-02 Sieg (1963): Die Hausaufgaben gut vorbereiten und planmäßig erledigen. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.7/8, 25-26.
- 1963-09-01 o.A. (1963): Arbeitstagung pädagogischer Neuerer am 24. und 25. Juni 1963. Auf der Grundlage hoher Wissenschaftlichkeit methodische Vollkommenheit. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.9, 7-8.

- 1963-09-02 Mattern, Horst (1963): Wie kann ich die Gedächtnisleistungen meiner Schüler in der Unterstufe entwickeln? Teil II. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.9, 11-15.
- 1963-10-01 Lindner, Heinz & Hagemann, Werner Dr. (1963): Neue Ziele – neue Wege. Die Bildung und Erziehung der Staatsbürger und Produzenten von morgen – ein wichtiger Beitrag zur Stärkung unserer Republik. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.10, 1-3.
- 1963-10-02 Frister, Konrad (1963): Welche Kinder meldet der Unterstufenlehrer zur Hilfsschulüberprüfung? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.10, 13-14.
- 1963-11-01 Henze, Hildegard (1963): Habe ich richtig gehandelt? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.11, 3-4.
- 1963-11-02 Witzlack, Gerhard (1963): Schulreife – Schulfähigkeit – Schulbewährung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.11, 10-12.
- 1963-12-01 Gröschner, Karl-Heinz (1963): Ein Jahrzehnt: Die Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.12, 1-3.
- 1963-12-02 Unruh, Ruth von (1963): Habe ich richtig gehandelt? Einige Bemerkungen zum Artikel von Hildegard Henze. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.12, 4-5.
- 1963-12-03 Witzlack, Gerhard (1963): Schulreife – Schulfähigkeit – Schulbewährung. Fortsetzung aus Heft 11/1963. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 10, H.12, 8-11.
- 1964-01-01 Honecker, Margot (1964): Glückwunsch des Ministers für Volksbildung Margot Honecker zum zehnjährigen Bestehen der Zeitschrift „Die Unterstufe“. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.1, 1.
- 1964-01-02 Leser, Walter (1964): Einige Bemerkungen zu dem Artikel von Gerhard Witzlack „Stand vor dem Kriege auch schon VEB dran?“ In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.1, 2-3.
- 1964-01-03 Lütke, F. W. (1964): Klassenelternversammlungen. Anregungen für die Organisation und Durchführung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.1, 13-15.
- 1964-02-01 Ulbricht, Walter (1964): Glückwunsch des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.2, 1.
- 1964-02-02 Maser, Joachim (1964): Mein Kind und sein Lehrer. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.2, 2-3.
- 1964-02-03 Tunsch, Gerhard (1964): Zu den Titelbildern der Hefte 1 und 2/1964. A.S. Makarenko. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.2, 3-4.
- 1964-02-04 Rudolph, Irmgard; Kirste, A.; Krüger, Ilse & Krannich, Rudolf (1964): Habe ich richtig gehandelt? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.2, 7-8, 22.
- 1964-02-05 Winkler, Marianne (1964): Makarenko – Ein großer Ratgeber für die sozialistische Erziehung. Erfahrungen aus der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.2, 19.
- 1964-03-01 o.A. (1964): Herzlichen Glückwunsch zum 70. Geburtstag des Ministerratsvorsitzenden Otto Grotewohl. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.3, 1.
- 1964-03-02 Tunsch, Gerhard (1964): Zu unserem Titelbild „Clara Zetkin“. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.3, 5-6.
- 1964-03-03 Nowak, Heinz & Penzel, Lothar (1964): Schule und Fernsehen. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.3, 8-9.
- 1964-04-01 Kubik, Christa (1964): Unsere Kumpel von Scado. Bericht einer Lehrerin auf einer Kreislehrerkonferenz. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.4, 1-2.



- 1964-04-02 Tunsch, Gerhard (1964): Zu unserem Titelbild „Nadeshda Konstatninowna Krupskaja“. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.4, 3.
- 1964-04-03 Höhn, Winfried (1964): Berufsaufklärung in der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.4, 5-7.
- 1964-04-04 Kompaß, Josef (1964): Systematische Erziehung und gegenseitiges Vertrauen. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.4, 14-16.
- 1964-05-01 Lüdtke, Helmut (1964): Deutschlandtreffen – Maßstab und Impuls für unsere Arbeit. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.5, 1-2.
- 1964-05-02 Tunsch, Gerhard (1964): Zu unserem Titelbild „Edwin Hoernle“. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.5, 3-4.
- 1964-06-01 Zimmermann, Horst (1964): Jugend von heute – Sozialpartner oder Hausherr von morgen? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.6, 1-5
- 1964-06-02 Tunsch, Gerhard (1964): Zu unserem Titelbild. Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.6, 5-6.
- 1964-06-03 o.A. (1964): Unser Glückwunsch zum Tag des Lehrers. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.6, 6.
- 1964-07-01 Wolf, Artur (1964): Einheitliches sozialistisches Bildungssystem und Mathematikunterricht. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.7/8, 1-3.
- 1964-07-02 Ploog (1964): Glückwunsch für den Kollegen Kurt Fest. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.7/8, 5.
- 1964-07-03 Honigmann, Klaus (1964): Warum eigentlich nicht? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.7/8, 5.
- 1964-07-04 Appenrodt, Kurt (1964): Zur Einschätzung der Lerneinstellung durch Lehrer der Unterstufe. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.7/8, 12-16.
- 1964-07-05 Quednow, Rudolf (1964): Überlegungen zur Auswertung einer Leistungskontrolle im Kreis Magdeburg. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.7/8, 18-20.
- 1964-09-01 Gröschner, Karl Heinz (1964): Von einer Standpauke, die nicht gehalten wurde. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.9, 1-2.
- 1964-09-02 Tunsch, Gerhard (1964): Zu unserem Titelbild. Johann Heinrich Pestalozzi. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.9, 3-4.
- 1964-09-03 Wessel, Horst (1964): Soll die Logik in der Erziehungsarbeit das Aschenputtel bleiben? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.9, 4-7.
- 1964-09-04 Baade, Michael (1964): Habe ich richtig gehandelt? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.9, 7-8.
- 1964-09-05 Höhn, Winfried (1964): Berufsaufklärung – Bestandteil der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.9, 9-12.
- 1964-10-01 Lüdtke, Helmut (1964): Unsere Republik und wir. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.10, 1-2.
- 1964-10-02 Leser, Walter (1964): 19 Jahre Schulbuchentwicklung für die Unterstufe. Rückblick und Vorschau. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.10, 3-4.
- 1964-10-03 Sovák, Milos (1964): Sollen Linkshänder links schreiben? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.10, 4-6.
- 1964-10-04 Segeth, Wolfgang (1964): Was bedeutet „ist“? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.10, 7-10.

- 1964-11-01 Hagemann, Werner (1964): Die Überreste des bürgerlichen Volksschulunterrichts überwinden! In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.11, 1-3.
- 1964-11-02 Tunsch, Gerhard (1964): Zu unserem Titelbild. ...wenn diese Kinder durch ihre Erziehung nicht aus dem Kreis gehoben... In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.11, 4.
- 1964-12-01 Hagemann, Werner (1964): Die Überreste des bürgerlichen Volksschulunterrichts überwinden! In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.12, 2-7.
- 1964-12-02 Tunsch, Gerhard (1964): Zu unserem Titelbild. Jan Amos Komenský. In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.12, 7-8.
- 1964-12-03 Segeth, Wolfgang (1964): Wahr oder nicht wahr? In: Die Unterstufe, Zeitschrift für die sozialistische Erziehung und Bildung in den ersten vier Schuljahren, 11, H.12, 13-15.

## 4.1.2 Quellenverzeichnis zeitgeschichtlicher Kontext

### Erste zeitschrifteninterne Periode – 1954 bis 1957

#### *(Bildungs-)politische Kontextquellen aus der DDR*

- 1954\_pol\_DDR\_1 o.A. (1954): Verordnung der Regierung der DDR zur Verbesserung der Arbeit der allgemeinbildenden Schulen. Vom 4. März 1954. In: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1970): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Monumenta Paedagogica, Bd. VI. Teil 1: 1945-1955. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin, 479-499.
- 1954\_pol\_DDR\_2 Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands (Hrsg.) (1946): Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Berlin.
- 1954\_pol\_DDR\_3 Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1954): Lehrplan für die Unterstufe. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.
- 1955\_pol\_DDR\_1 o.A. (1946): Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule. Vom Mai und Juni 1946. In: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1970): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Monumenta Paedagogica, Bd. VI. Teil 1: 1945-1955. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin, 207-210.
- 1955\_pol\_DDR\_2 Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1955): Direktive zur Arbeit mit dem Lehrplan für die Unterstufe. Im Schuljahr 1955/56. Berlin.
- 1955\_pol\_DDR\_3 Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (1955): Anweisungen zur Einführung des Faches Heimatkunde in der deutschen demokratischen Schule. Vom 30. Juni 1955. In: Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin, 149-150.
- 1955\_pol\_DDR\_4 o.A. (1966): Anweisung über die Einführung von Regeln für die Schüler in den Klassen 1 bis 8 der allgemeinbildenden Schulen der Deutschen Demokratischen Republik. Vom 19. August 1954. In: Ministerium für gesamtdeutsche Fragen Bonn und Berlin: Dokumente zur Bildungspolitik in der sowjetischen Besatzungszone. Berlin, 106-107.
- 1956\_pol\_DDR\_1 Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (1955): Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1955/56. Vom 26. Juli 1955. In: Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin, 157-161.
- 1956\_pol\_DDR\_2 Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (1957): Unterricht in der Unterstufe. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.
- 1956\_pol\_DDR\_3 Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (1956): Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1956/57. In: Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin, 123-127.

#### *(Entwicklungs-)psychologische Kontextquellen aus der Sowjetunion*

- 1956\_psy\_SOWJ\_1 Nowogrodzki, Tadeusz (1955): Entwicklungspsychologie. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.
- 1956\_psy\_SOWJ\_2 Teplow, B. M. (1955): Psychologie. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.

#### *(Schul-)pädagogisch-didaktische Kontextquellen aus der DDR*

- 1954\_päd\_DDR\_1 Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut (Hrsg.) (1954): Anleitung für den Unterricht in Mehrstufenklassen. Band I. Organisation des Unterrichts in Mehrstufenklassen. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.
- 1954\_päd\_DDR\_2 Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut (Hrsg.) (1954): Beiträge zur Methodik des Deutschunterrichts in der Unterstufe. Verlag Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.
- 1955\_päd\_DDR\_1a o.A. (1954): Ostertagung der deutschen Pädagogen. In: Neues Deutschland, 9, H.91, 5.

- 1955\_päd\_DDR\_1b o.A. (1954): Lehrer überwinden Zonengrenzen. In: Deutsche Lehrerzeitung, Organ der deutschen demokratischen Schule, 1, H.5, 1.
- 1955\_päd\_DDR\_1c o.A. (1954): Pädagogen aus ganz Deutschland im Gespräch. In Eisenach treffen sich Lehrer und Erzieher aus Ost und West. In: Deutsche Lehrerzeitung, Organ der deutschen demokratischen Schule, 1, H.5, 2.
- 1955\_päd\_DDR\_1d Alt, Robert Prof. Dr. (1954): Der humanistische Auftrag der deutschen Pädagogen. Vortrag, gehalten auf der Gesamtdeutschen Pädagogentagung in Eisenach 1954. Urania-Verlag. Verlag für populärwissenschaftliche Literatur. Leipzig, Jena.
- 1955\_päd\_DDR\_2a Kymin, Gustav (1955): Lehrer gegen Adenauers Kriegskurs. Pädagogen aus ganz Deutschland beraten in Eisenach. In: Neues Deutschland, 10, H.82, 6.
- 1955\_päd\_DDR\_2b o.A. (1955): Ostertagung Deutscher Pädagogen 1955. In: Deutsche Lehrerzeitung, Organ der deutschen demokratischen Schule, 2, H.17, 2.
- 1956\_päd\_DDR\_1 o.A. (1956): Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.
- 1957\_päd\_DDR\_1 Alt, Robert (1953): Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskýs. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.
- 1957\_päd\_DDR\_2 Comenius, Johann Amos (1947): Große Unterrichtslehre. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin, Leipzig.
- 1957\_päd\_DDR\_3 Karsten, Ernst (1956): Der Unterricht im erläuternden Lesen. Ein Handbuch für die Unterrichtspraxis. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.

*(Schul-)pädagogisch-didaktische Kontextquellen aus der Sowjetunion*

- 1955\_päd\_SOWJ\_1 Jessipow, B. P., Gontscharow, N. K. (1953): Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.

## Zweite zeitschrifteninterne Periode – 1958 bis 1959

*(Bildungs-)politische Kontextquellen aus der DDR*

- 1958\_pol\_DDR\_1 Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (1957): Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1957/58. Vom 18. Juni 1957. In: Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin, 91-97.
- 1958\_pol\_DDR\_2 Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (1957): Anweisung über die Stundentafeln der allgemeinbildenden Schulen für das Schuljahr 1958/59. Vom 7. Mai 1958. In: Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin, 71-76.
- 1958\_pol\_DDR\_3a o.A. (1958): Vorwärts zur sozialistischen Schule. In: Deutsche Lehrerzeitung, Organ der deutschen demokratischen Schule, 5, H.18, 1-2.
- 1958\_pol\_DDR\_3b o.A. (1958): Erzieht aktive Erbauer des Sozialismus. Referat, Schlußwort und Vorschläge der Parteikonferenz zur sozialistischen Erziehung der Schuljugend am 24. u. 25. April 1958 in Berlin. Berlin.
- 1959\_pol\_DDR\_1 o.A. (1959): Gesetz über den Siebenjahrplan zur Entwicklung der Volkswirtschaft der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1959 bis 1965. Verlag Junge Welt. Berlin.
- 1959\_pol\_DDR\_2 o.A. (1960): Über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Thesen des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. In: Frenzel, R. (Hrsg.): Die sozialistische Schule. Eine Zusammenstellung der wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen und Dokumente. VEB Deutscher Zentralverlag. 1. Aufl. Berlin.
- 1959\_pol\_DDR\_3 Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (1959): Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.
- 1959\_pol\_DDR\_4 Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (1958): Hinweise für die Arbeit mit Lehrplänen und Direktiven im Schuljahr 1958/59. Vom 21. August 1958. In: Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin, 147-160.

- 1959\_pol\_DDR\_5 o.A. (1958): Beschluß des V. Parteitages der SED über den Kampf um Frieden, für den Sieg des Sozialismus, für die nationale Wiedergeburt Deutschlands als friedliebender, demokratischer Staat. Dietz Verlag, Berlin.

*(Schul-)pädagogisch-didaktische Kontextquellen aus der DDR*

- 1958\_päd\_DDR\_1a Lange, Fritz (1958): Wie kann unsere Schule bei der sozialistischen Umgestaltung des Dorfes helfen? Berlin.
- 1958\_päd\_DDR\_1b o.A. (1958): Landschulkonferenz der DDR in Güstrow. In: Neues Deutschland, 13, H.45, 4.
- 1958\_päd\_DDR\_1c o.A. (1958): Dem sozialistischen Dorf die sozialistische Schule. Erster Bericht von der Landschulkonferenz in Güstrow. In: Deutsche Lehrerzeitung, Organ der deutschen demokratischen Schule, 5, H.9, 1-2.

*(Schul-)pädagogisch-didaktische Kontextquellen aus der Sowjetunion*

- 1958\_päd\_SOWJ\_1 Kalinin, Michail Ivanovic (1949): Über kommunistische Erziehung. Ausgewählte Reden und Aufsätze. Verlag für fremdsprachige Literatur. Moskau.
- 1959\_päd\_SOWJ\_1 Schapowalenko, S. G. (1959): Polytechnische Bildung in der sowjetischen Schule. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.

### **Dritte zeitschrifteninterne Periode – 1960 bis 1961**

*(Bildungs-)politische Kontextquellen aus der DDR*

- 1960\_pol\_DDR\_1a Präsidium der Volkskammer (1959): Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Vom 2. Dezember 1959. In: Büro des Präsidiums des Ministerrates der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik, Teil I, Jahrgang 1959, Nr. 67, 859-863.
- 1960\_pol\_DDR\_1b Ministerium für Volksbildung (1960): Erste Durchführungsbestimmung zum Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Büro des Präsidiums des Ministerrates der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik, Teil I, Jahrgang 1960, Nr. 1, 6-8.
- 1960\_pol\_DDR\_2 Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik (1959): Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen. Schulordnung. Vom 12. November 1959. In: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (1969): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Monumenta Paedagogica, Bd. VII. Teil 2: 1956-1967/68, 1. Halbband. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin, 301-315.
- 1960\_pol\_DDR\_3 o.A. (1961): Communiqué der 4. Tagung des Zentralkomitees. In: o.A. (Hrsg.): Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees sowie seines Politbüros und seines Sekretariats. Band VII. Dietz Verlag. Berlin, 540-541.
- 1961\_pol\_DDR\_1 Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (1962): Brief des Zentralkomitees an die Lehrer und Erzieher in der Deutschen Demokratischen Republik. Gezeichnet am 12. August 1960. In: o.A. (Hrsg.): Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees sowie seines Politbüros und seines Sekretariats. Band VIII. Dietz Verlag. Berlin, 264-277.
- 1961\_pol\_DDR\_2 o.A. (1961): Der Deutsche Friedensplan mit dem Appell an alle Deutschen in Ost und West und der Erklärung des Vorsitzenden des Staatsrates der Deutschen Demokratischen Republik. Reihe: Schriftenreihe des Staatsrates der Deutschen Demokratischen Republik. Nummer 13/1961. Herausgegeben von dem Staatsrat der Deutschen Demokratischen Republik. VEB Deutscher Zentralverlag. Berlin, 3-48.
- 1961\_pol\_DDR\_3a Pieck, Wilhelm (1950): Gesetz über die Teilnahme der Jugend am Aufbau der Deutschen Demokratischen Republik und die Förderung der Jugend in Schule und Beruf, bei Sport

- und Erholung. Vom 8. Februar 1950. In: Büro des Präsidiums des Ministerrates der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik, Jahrgang 1950, Nr. 15, 95-99.
- 1961\_pol\_DDR\_3b Ulbricht, Walter (1950): Anordnung zur Durchführung des Gesetzes über die Teilnahme der Jugend am Aufbau der Deutschen Demokratischen Republik und die Förderung der Jugend in Schule und Beruf, bei Sport und Erholung. Vom 25. Mai 1950. In: Büro des Präsidiums des Ministerrates der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik, Jahrgang 1950, Nr. 59, 445-451.
- 1961\_pol\_DDR\_4 Politbüro des Zentralkomitees (1962): Beschluß des Politbüros des Zentralkomitees und des Ministerrates der Deutschen Demokratischen Republik zur weiteren Förderung und Sicherung der schöpferischen Arbeit der Lehrer. Veröffentlicht am 22. November 1960. In: o.A. (Hrsg.): Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees sowie seines Politbüros und seines Sekretariats. Band VIII. Dietz Verlag. Berlin, 298-301.
- (Bildungs-)politische Kontextquellen aus der Sowjetunion*
- 1961\_pol\_SOWJ\_1 Chruschtschow, N. S. (1961): Schlußwort und Schlußansprache N. S. Chruschtschows auf dem XXII. Parteitag der KPdSU. Resolution des XXII. Parteitages zum Rechenschaftsbericht des Zentralkomitees. 17. bis 31. Oktober 1961. Dietz Verlag. Berlin.
- (Schul-)pädagogisch-didaktische Kontextquellen aus der DDR*
- 1961\_päd\_DDR\_1a o.A. (1961): Für die Verbesserung des Lernens und der sozialistischen Erziehung an den Oberschulen. Diskussionsgrundlage zur Vorbereitung des VI. Pädagogischen Kongresses. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.
- 1961\_päd\_DDR\_1b o.A. (1961): Wir diskutieren zum VI. Pädagogischen Kongress. In: Deutsche Lehrerzeitung, Organ des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, 8, H.8, 3.
- 1961\_päd\_DDR\_1c Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1961): Zur Verbesserung der Lernens und der sozialistischen Erziehung an den Oberschulen. Protokoll des VI. Pädagogischen Kongresses vom 3. bis 5. Juni 1961. Teil 1. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.
- 1961\_päd\_DDR\_1d Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1962): Für die Verbesserung des Lernens und der sozialistischen Erziehung an den Oberschulen. Diskussionsbeiträge. Teil 2. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.
- 1961\_päd\_DDR\_1e o.A. (1961): Unsere Schule legt die Fundamente für eine gebildete Nation. In: Deutsche Lehrerzeitung, Organ des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, 8, H.23, 1-2.
- 1961\_päd\_DDR\_1f Die Teilnehmer des VI. Pädagogischen Kongresses (1961): Für eine friedliche und glückliche Zukunft unserer Jugend. Politische Willenserklärung des VI. Pädagogischen Kongresses. In: Deutsche Lehrerzeitung, Organ des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, 8, H.23, 5.
- (Schul-)pädagogisch-didaktische Kontextquellen aus der Sowjetunion*
- 1960\_päd\_SOWJ\_1 Krupskaja, Nadeschda Konstantinowna (1955): Ausgewählte pädagogische Schriften. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.
- 1961\_päd\_SOWJ\_1 o.A. (1959): Entwurf eines Erziehungsplans für die allgemeinbildenden Schulen. Reihe: Informationsmaterial aus der Pädagogischen Literatur der Sowjetunion und der Länder der Volksdemokratie. Heft 23. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.
- 1961\_päd\_SOWJ\_2a o.A. (1960): Erhaltung des Friedens – Voraussetzung für Wirken der Schule. In: Deutsche Lehrerzeitung, Organ des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, 7, H.30, 1.
- 1961\_päd\_SOWJ\_2b Neugebauer, Werner (1960): Arbeit, Kommunismus, Frieden - Programm der sowjetischen Schule. Eindrücke vom Allrussischen Kongreß der Lehrer in Moskau vom 6. bis 9. Juli 1960. In: Deutsche Lehrerzeitung, Organ des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, 7, H.31, 4f.



## Vierte zeitschrifteninterne Periode – 1962 bis 1964

### *(Bildungs-)politische Kontextquellen aus der DDR*

- 1962\_pol\_DDR\_1a Der Staatsrat der Deutschen Demokratischen Republik (1962): Das Nationale Dokument. Wortlaut des Dokuments und der Rede des Vorsitzenden des Staatsrates, Walter Ulbricht, auf dem Nationalkongreß. Reihe: Schriftenreihe des Staatsrates der Deutschen Demokratischen Republik. Nummer 3/1962. Herausgegeben von dem Staatsrat der Deutschen Demokratischen Republik. VEB Deutscher Zentralverlag, Berlin.
- 1962\_pol\_DDR\_1b o.A. (1955): Die Entwicklung der Menschen. In: Deutsche Lehrerzeitung, Organ des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, 9, H.13, 1-2.
- 1962\_pol\_DDR\_2 Ministerium für Volksbildung (W. Lorenz), Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (A. Wilke) & Zentralrat der Freien Deutschen Jugend (H. Schumann) (1962): Studiert das Lehrbuch der Nation! In: Deutsche Lehrerzeitung, Organ des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, 8, H.38, 2.
- 1962\_pol\_DDR\_3a Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (1962): Kommuniqué der 14. Tagung des Zentralkomitees. Gezeichnet am 26. November 1961. In: o.A. (Hrsg.): Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees sowie seines Politbüros und seines Sekretariats. Band VIII. Dietz Verlag, Berlin, 502-503.
- 1962\_pol\_DDR\_3b o.A. (1961): Der XXII. Parteitag der KPdSU und die Aufgaben in der Deutschen Demokratischen Republik. Bericht des Genossen Walter Ulbricht und Beschluß der 14. Tagung des ZK der SED. 23. bis 26. November 1961. Dietz Verlag, Berlin.
- 1963\_pol\_DDR\_1 Politbüro des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (1965): Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Gezeichnet am 18. Januar 1963. In: o.A. (Hrsg.): Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees sowie seines Politbüros und seines Sekretariats. Band IX. Dietz Verlag, Berlin, 171-274.
- 1964\_pol\_DDR\_1 Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik (1963): Maßnahmen zur Verbesserung und weiteren Entwicklung des Mathematikunterrichts in den allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen der Deutschen Demokratischen Republik. Vom 17. Dezember 1962. In: Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, Berlin, 2-6.
- 1964\_pol\_DDR\_2 Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (1965): Der Jugend Vertrauen und Verantwortung. Kommuniqué des Politbüros des Zentralkomitees. Gezeichnet am 17. September 1963. In: o.A. (Hrsg.): Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees sowie seines Politbüros und seines Sekretariats. Band IX. Dietz Verlag, Berlin, 679-706.

### *(Schul-)pädagogisch-didaktische Kontextquellen aus der DDR*

- 1962\_päd\_DDR\_1 Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut (1961): Unterstufe. Band I. Methodische Beiträge zum Heimatkundlichen Deutschunterricht. Reihe: Bibliothek des Lehrers. Abteilung II. Methodik. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- 1962\_päd\_DDR\_2 o.A. (1960): Unsere Zeit verlangt eine neue Schule. Gedanken des „Schwelmer Kreises“ zur Neuordnung des Schulwesens in der Bundesrepublik. In: Schule und Nation, 6, H.4, 138-145.
- 1964\_päd\_DDR\_1 Staatliche Kommission zur Ausarbeitung der Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems (1964): Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems. Entwurf. Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin.
- 1964\_päd\_DDR\_2 Starke, Horst; Wolf, Artur; Geißler, Erika & Hansen, Klaus (1964): Hinweise zur Arbeit mit dem präzisierten Mathematiklehrplan in den Klassen 1 bis 3. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- 1964\_päd\_DDR\_3 Johann Heinrich Pestalozzi (1962): Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk. In: Johann Heinrich Pestalozzi: Ausgewählte Werke. Band I. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 161-446.

*(Schul-)pädagogisch-didaktische Kontextquellen aus der Sowjetunion*

- 1964\_päd\_SOWJ\_1 Makarenko, A. S. (1952): Ein Buch für die Eltern. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.

*(Schul-)pädagogisch-didaktische Kontextquellen aus der BRD*

- 1962\_päd\_BRD\_1 Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959): Rahmenplan zur Umkehrung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

*(Entwicklungs-)psychologische Kontextquellen aus der Sowjetunion*

- 1963\_psy\_SOWJ\_1 Rubinstein, S. L. (1958): Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.

### 4.1.3 Quellenverzeichnis Archivakten

- BArch DR 2/1191 (Bundesarchiv Berlin). Vorschläge für die Herausgabe und inhaltliche Gestaltung einer Zeitschrift für die Lehrer der Unterstufe. Berlin, den 25.02.1952. 4 Seiten.
- BArch DR 2/1651. Entwicklung der Druckauflagen der Zeitschriften 1959/60 (in Tausend Exemplaren). 28.10.1959. 1 Seite.
- BArch DR 2/1708. Im Auftrage des Ministers bitte ich Sie, an der Besprechung des Kollegiums bei Herrn Minister Wandel, am Dienstag, den 29.1.1952, 11 Uhr, teilzunehmen. Sekretariat des Ministers. Berlin, den 22.1.1952. Inklusive dazugehöriger Niederschrift über die 1. Sitzung des Pädagogischen Kollegiums vom 29.1.1952. 5 Seiten.
- BArch DR 2/1709. Zur 2. Sitzung des Pädagogischen Kollegiums am Dienstag, dem 12.2.1952, 10 Uhr, im Ministerium für Volksbildung. Das Sekretariat des Kollegiums. Berlin, den 5.2.1952. 3 Seiten.
- BArch DR 2/2025e. Vorplanung für die Zeitschrift „Die Unterstufe“ Jahrgang 1961. 5 Seiten.
- BArch DR 2/2358a. Betr.: Fachzeitschrift für den Unterricht der Unterstufe. Verfasst vom Hauptdirektor Hagemann. z. Hd. Koll. Groth. 29.11.1952. 1 Seite.
- BArch DR 2/2358b. Fachzeitschrift für den Unterricht in der Unterstufe. Verfasst vom Hautabteilungsleiter Groth. z. Hd. Herrn Hauptdirektor Hagemann. Berlin, den 4.12.1952. 1 Seite.
- BArch DR 2/2358c. Brief vom Chefredakteur Ernst Berndt an Herrn Rebisch von der Methodischen Abteilung des Ministeriums für Volksbildung mit angehängter vorläufiger Planung Hefte 1, 2 und 3 1954 der Zeitschrift „Die Unterstufe“. Berlin, 25.11.1953. 4 Seiten.
- BArch DR 2/7881. Konzeption zur Arbeit in der Sektion Zeitschriften. Ausgearbeitet von der Sektion Zeitschriften. Beschlussvorlage. Berlin, den 10.5.1966. 12 Seiten.
- BArch DR 2/8181. Vorlage: Maßnahmen zur Erhöhung der Effektivität der Publikationen des Verlages Volk und Wissen (Einhaltung des Papierfonds der Sektion Zeitschriften). Verfasst vom Hauptdirektor Volk und Wissen Volkseigener Verlag; gez. Laabs, Hauptdirektor Volk und Wissen. [1975]. 6 Seiten.
- BArch DR 200/1039. Themenplan 1962 – Zeitschrift; Unterstufe. [1961] 1 Seite.
- BArch DR 200/1040. Übersichten zur Papierinanspruchnahme. Lizenz Druckauflage 1970.
- BArch DR 200/1527. Hinweise für die Vertretung des Archivars. 23.1.1973.
- BArch DR 200/422a. Antrag auf Änderung des Lizenznachtrages für die Zeitschrift „Unterstufe“ – Lizenz-Nr. 5307. Verfasst von der Abteilung Planung des VVW an das VVB Verlagswesen, z. Hd. Koll. Brückner. 5.8.1959.
- BArch DR 200/422b. Antrag auf Änderung des Lizenznachtrages für die Zeitschrift [...] „Unterstufe“. Verfasst vom Zeitschriftenvertrieb, Kollege Galenza/ HA Vertrieb. 11.12.1959.
- BArch DR 200/562. Anweisung des Hauptdirektors Nr. 32. Betr.: Zeitschrift „Die ersten vier Schuljahre“. Gezeichnet Hagemann Hauptdirektor. 01.07.1954 [sic., 1953].
- BArch DR 200/640. Betr.: Zeitschriften-Lizenzen für 1963. Verfasst vom Hauptdirektor Ploog an das Ministerium für Volksbildung; Stellvertreter des Ministers Genossin Honecker. Anlage: Zeitschriftenübersicht mit Papierbedarf und Plan-/ Ist-Auflagenstärke. 24.11.1962. 4 Seiten.
- BArch DR 200/667a. Lizenzveränderungen. Durch den Beschluß des Ministerrats (G. Bl.II/100, Seite 856) ist festgelegt, [...]. Verfasst von Ploog (Hauptdirektor) an das Presseamt beim Vorsitzenden des Ministerrats der Deutschen Demokratischen Republik. 8.4.1963. 1 Seite.
- BArch DR 200/667b. Betr.: Zeitschriftenlizenzen 1964. Verfasst von der Verlagsleitung, Pl./ Ga an den Verteiler, Kollege Haba Koll Galenza Koll Hort. 4.12.1963.
- BBF/DIPF/Archiv. Sign.: DPZI 951a (Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin). Konferenz am 21.2.1952. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 258 – Ka/Ba. Berlin, am 19.2.1952. Tagesordnung: 1. Welche Notwendigkeiten bestehen für die Herausgabe einer Zeitschrift für die Unterstufe? 2. Beratung von Vorschlägen für die Gestaltung der neuen Zeitschrift. 10 Seiten.
- BBF/DIPF/Archiv. Sign.: DPZI 951b. Protokoll über die Besprechung zur Herausgabe der Zeitschrift für die Unterstufe bei Frau Staatssekretär Prof. Zaisser am 18.4.1952. Berlin, den 29.4.1952. 5 Seiten.

#### 4.1.4 Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2009): Einführung in die Soziologie. Bd. 1: Der Blick auf die Gesellschaft. Wiesbaden.
- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften/ Institute für Bildungsforschung und Erziehungswissenschaften – Fachinformationszentrum Bildung (Hrsg.) (1990): Unterstufe/ Grundschule in Ost und West. Erstes deutsch-deutsches Kolloquium am 29. und 30. Juni 1990 in Berlin. Berlin.
- Alanen, L. (1997): Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 17, H.1, 162-177.
- Alanen, L. (2000a): Childhood as a Generational Condition. Towards a Relational Theory of Childhood. In: Researchers Attached to the Research Project „Child and Youth Culture“ (Hrsg.): Research in Childhood. Sociology, Culture & History. A Collection of Papers. Odense, 11-30.
- Alanen, L. (2000b): Visions of a Social Theory of Childhood. In: Childhood. A Global Journal of Child Research, 7, 492-505.
- Albert, G. (2009): Weber-Paradigma. In: Kneer, G. & Schroer, M. (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden, 517-554.
- Albisser, S. & Bieri Buschor, C. (Hrsg.) (2011): Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Hohengehren.
- Alt, C. (2001): Kindheit in Ost und West. Wandel der familialen Lebensformen aus Kindersicht. Opladen.
- Alt, R. (1975): Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Karl-Heinz Günther, Helmut König und Rudi Scholz. Berlin.
- Anberg, L. (2004): Wissenswerte Kindheit: Zur Konstruktion von Kindheit in deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts. Explorationen – Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 42. Bern.
- Andresen, S. (2000): „Die Kindheit im Sozialismus ist eine glückliche Zeit.“ Vom Wandel des Kindheitskonzeptes in der DDR und seine Bedeutung für sozialpädagogisches Denken. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 30, H.2, 120-134.
- Andresen, S. (2001): Anthropologische Dimensionen der DDR-Pionierorganisation. Zum Menschen- und Kinderbild zwischen 1945 und 1958. In: Liebau, E.; Schumacher-Chilla, D. & Wulf, C. (Hrsg.): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim, 221-237.
- Andresen, S. (2006): Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf Erziehung. München, Basel.
- Anweiler, O. (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen.
- Ariès, P. (1978): Geschichte der Kindheit. München.
- Baader, M. S. (1996): Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Badstübner, R. & Autorenkollektiv (1981): Geschichte der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin.
- Baske, S. (1964): Das Experiment der polytechnischen Bildung und Erziehung in der „DDR“. In: Ludz, P. C. (Hrsg.): Soziologie in der DDR. 8. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Köln, Opladen, 187-207.
- Bauer, D. u.a. (1972): Die Erziehung des jüngeren Schulkindes. Handbuch für Klassenleiter, Lehrer und Erzieher. Berlin.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, H.4, 489-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Klusmann, U.; Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, 29-53.
- Becker, F. (2006): Auf dem Weg zu einer „Kulturgeschichte der Ideen“? Deutung der Einigungskriege und bürgerlicher Militarismus im Deutschen Kaiserreich. In: Raphael, L. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München, 267-288.
- Behnken, I. & Jaumann, O. (Hrsg.) (1995): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick der Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim, München.
- Benner, D. & Hewart, K. (2009): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Bd. 3.1.: Staatliche Schulreform und Schulversuche in der SBZ und DDR. Weinheim, Basel.

- Benner, D.; Merkens, H. & Schmidt, F. (1996): Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Berlin.
- Benton, M. (1996): The Image of Childhood: Representations of the Child in Painting and Literature 1700-1900. In: *Children's Literature in Education*, 27, H.1, 35-60.
- Berg, C. (1991): *Kinderwelten*. Frankfurt a. M.
- Berg, C. (2004): Kind/ Kindheit. In: Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim, Basel, 497-518.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.
- Berndt, E. (1955): Jeder Lehrer der Unterstufe abonniert seine Fachzeitschrift „Die Unterstufe“. In: *Die Unterstufe*, 2, H.10, 16-17.
- Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.) (2009): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn.
- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standpunkt des Symbolischen Interaktionismus. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bd. 1. Reinbek, 80-146.
- Bois-Reymond, M. d. (1994): Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden. In: Bois-Reymond, d. M.; Büchner, P.; Krüger, H.-H. & Fuhs, B. (Hrsg.): *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen, 137-219.
- Bois-Reymond, M. d. (1998): Der Verhandlungshaushalt im Modernisierungsprozeß. In: Büchner, P.; Bois-Reymond, M. d.; Ecarus, J.; Fuhs, B. & Krüger, H.-H.: *Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen*. Opladen, 83-112.
- Borstelmann, L. J. (1983): Children before Psychology: Ideas about Children from Antiquity to the Late 1800s. In: Mussen, P. H. (Ed.): *Handbook of Child Psychology. Volume I: History, theory, and methods* 4th ed. New York, 1-40.
- Bortz, J. & Döring, N. (2009): *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse*. Weinheim, München.
- Breidenstein, G. & Prengel, A. (2005): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie*, Bd. 3. Göttingen, 177-212.
- Büchner, P.; Fuhs, B. & Krüger, H.-H. (1996): *Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland*. Opladen.
- Büchner, P. & Krüger, H.-H. (1991): *Aufwachsen hüben und drüben. Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung*. Opladen.
- Bühler-Niederberger, D. (Hrsg.) (2005): *Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre*. Wiesbaden.
- Carrier, M. (2004a): Wissenschaftstheorie. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*. Bd. 4: Sp-Z. Stuttgart, Weimar, 738-745.
- Carrier, M. (2004b): Theoriesprache. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*. Bd. 4: Sp-Z. Stuttgart, Weimar, 283-289.
- Chowanetz, R. (1983): *Die Kinderzeitschriften in der DDR von 1946-1969*. Berlin.
- Clark, E. A. (2004): *History, theory, text. Historians and the linguistic turn*. Cambridge, MA.
- Cloer, E. & Wernstedt, R. (Hrsg.) (1994): *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*. Weinheim.
- Cordes, R. (Hrsg.) (1989): *Welt der Kinder – Kinder der Welt. Kindheitsbilder in Kinder- und Erwachsenenliteratur. Dokumentation der Kath. Akademie 20. Schwerte. Schwerte*.
- Coriand, R. (1994): Die Selbsttätigkeit des Schülers und die Führungsrolle des Lehrers – kritischer Rückblick auf die Didaktikforschung der 80er Jahre in der DDR. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.): *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität*. Opladen, 233-242.

- Coriand, R. (1996): „Subjektposition“ und Unterrichtsgestaltung – nachträgliche Gedanken über einen Forschungsansatz innerhalb der DDR-Didaktik. In: Neue Sammlung, 36, 545-556.
- Cunningham, H. (1991): *The Children of the Poor. Representations of Childhood since the Seventeenth Century*. Oxford.
- Cunningham, H. (2005): *Children and Childhood in Western Society since 1500*. Harlow.
- Dann, H.-D. (2008): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden, 177-209.
- Danner, H. (1979): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München.
- deMause, Lloyd (1989): *Evolution der Kindheit*. In: deMause, L. (Hrsg.): *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt a. M., 12-111.
- Die Regierung der DDR (Deutschen Demokratischen Republik) (1953a): Verordnung über die Neuregelung der Ausbildung der Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen, der Pionierleiter, der Kindergärtnerinnen und der Erzieher in Heimen und Horten. Vom 15. Mai 1953 (GBl. S. 728). Beilage zur Nr. 8 der Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin, 2-4.
- Die Regierung der DDR (Deutschen Demokratischen Republik) (1953b): Verordnung über die Reorganisation der allgemeinbildenden Schulen. Vom 15. Mai 1953 (GBl. Nr. 66, Ausgabetag 22. Mai 1953). Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik. Jahrgang 1953, 2. Quartal. Berlin, 732-733.
- Die Regierung der DDR (Deutschen Demokratischen Republik) (1965): Ziele und Aufgaben für den heimatkundlichen Deutschunterricht (Klassen 1 bis 4). Lehrplan und Hinweise für die Planung und Durchführung des heimatkundlichen Deutschunterrichts in der Klasse 1. Regierung der deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung. Berlin.
- Diekmann, A. (2010): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek b. Hamburg.
- Diere, H. (Hrsg.) (1983): *Anforderungen der entwickelten sozialistischen Gesellschaft an die Ausbildung kommunistischer Lehrer*. Halle a. d. Saale.
- Dirks, U. (1997): Was wir vom berufsbiographischen Handeln der LehrerInnen in den neuen Bundesländern lernen können: Handlungskompetenzen und ‚Coping‘-Strategien. In: Olbertz, J. H. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Traditionen – Themen – Perspektiven*. Opladen, 171-188.
- Dirks, U.; Bröske, U.; Fuchs, B.; Luther, R. & Wenzel, H. (1995): *LehrerInnenbiographien im Umbruch*. In: Löw, M.; Meister, D. & Sander, U. (Hrsg.): *Pädagogik im Umbruch*. Opladen, 229-252.
- Döbert, H. (1995): *Curricula in der Schule: DDR und ostdeutsche Bundesländer*. Frankfurt a. M..
- Döbert, H. (1997): Zur beruflichen Um- und Neusozialisation ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer. In: Buchen, S.; Carle, U.; Döbrich, P.; Hoyer, H.-D. & Schönwälder, H.-G. (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Bd. 1. Weinheim, München, 77-102.
- Dolle-Weinkauff, B. (1989): Kindheitsbilder in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR am Beispiel ausgewählter Werke. In: Cordes, R. (Hrsg.) (1989): *Welt der Kinder – Kinder der Welt. Kindheitsbilder in Kinder- und Erwachsenenliteratur. Dokumentation der Kath. Akademie 20. Schwerte*. Schwerte, 23-39.
- Drefenstedt, E. (1977): *Sozialistische Unterrichtstheorie. Entwicklung in der DDR von 1945 bis 1965*. Berlin.
- Drefenstedt, E. (1985): *Didaktische Schriften*. Berlin.
- Drefenstedt, E. (1990): Kritische Sichtung und konstruktive Aufarbeitung der DDR-Didaktik. Eine unauf-schiebbare Aufgabe. In: *Pädagogik* (Berlin, Ost), 45, H.7-8, 537-543.
- Drefenstedt, E. (1993): Reform oder Revisionismus. Eine Analyse des Jahrgangs 1956 der Zeitschrift „Pädagogik“. In: Steinhöfel, W.: *Spuren der DDR-Pädagogik*. Weinheim, 68-102.
- Drewelow, H. (1990): *Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung der DDR*. Bremen.
- Drews, U. & Fuhrmann, E. (1980): *Fragen und Antworten zur Gestaltung einer guten Unterrichtsstunde*. Berlin.
- Drews, U. (1990): Rückblick, kritische Bilanz, neue Horizonte in Unterstufe und Unterstufenforschung oder zur Kinderfreundlichkeit unserer Unterstufe. In: *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften/ Institute für Bildungsforschung und Erziehungswissenschaften – Fachinformationszentrum Bildung* (Hrsg.): *Unter-stufe/ Grundschule in Ost und West. Erstes deutsch-deutsches Kolloquium am 29. und 30. Juni 1990 in Berlin*. Berlin, 23-28.
- Drews, U. (1991): DDR-Didaktik und was bleibt – Bleibt was? In: *Die Grundschulzeitschrift*, 5, H.49, 43-45.



- Drews, U. (1994): Das Kind in der Unterstufenpädagogik der DDR – Unvollendetes Nachdenken über ein Konzept. In: Cloer, E. & Wernstedt, R. (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim, 249-257 bzw. 260.
- Eichler, W. (2000): Der Stein des Sisyphos. Studien zur allgemeinen Pädagogik in der DDR. Münster.
- Einsiedler, W.; Götz, M.; Hacker, H.; Kahlert, J.; Keck, R. W. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2005): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn.
- Einsiedler, W.; Götz, M.; Ritzi, C. & Wiegmann, U. (Hrsg.) (2012): Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Institution, Bildungsprogramm und Disziplin. Bad Heilbrunn.
- Engelbert, A. (1986): Kinderalltag und Familienumwelt. Eine Studie über die Lebenssituation von Vorschulkindern. Frankfurt a. M.: Campus.
- Erben, M. (2010): Pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Historiographie? Skizze eines Vermittlungszusammenhangs im Anschluss an ideengeschichtliche Überlegungen von Quentin Skinner. In: Gaus, D. & Drieschner, E. (Hrsg.): ‚Bildung‘ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Wiesbaden, 145-179.
- Èßer, F. (2013): Das Kind als Hybrid. Empirische Kinderforschung (1896-1914). Weinheim, München.
- Faust, H. (1994): Forschungen zum „Lernen lehren – Lernen lernen“ an der Karl-Marx-Universität im Spannungsfeld institutioneller Profilierung und zentraler Anforderungen. In: Cloer, E. & Wernstedt, R. (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim, 261-279 bzw. 283.
- Fend, H. (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim.
- Fingerle, K. (1989): Schule. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Leitbegriffe. Bd. 2. Reinbek b. Hamburg, 1326-1332.
- Flick, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek b. Hamburg.
- Fölling-Albers, M. (1992): Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim.
- Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M.
- Fuhrmann, E. (1994): Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR – Was bleibt? In: Benner, D. & Lenzen, D. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Europa. 32. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a., 269-272.
- Fuhrmann, E. (1997a): Die Entwicklung der Didaktik bis 1990. In: Kell, J. & Olbertz, H. (Hrsg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern. Weinheim, 193-211.
- Fuhrmann, E. (1997b): Führung, Aktivierung und Selbsttätigkeit im Fachunterricht vor und nach der Wende. In: Keuffer, J. (Hrsg.): Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven. Weinheim, 154-176.
- Fuhrmann, P. & Matthes, G. (1987): Wie Unterstufenschülern helfen, denen das Lernen schwerfällt. Ratschläge für Lehrer. Berlin.
- Fuhs, B. (1999): Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit seit 1950. Opladen.
- Geiling, U. & Heinzel, F. (2000): Erinnerungsreise – Kindheit in der DDR: Studierende erforschen ihre DDR-Kindheiten. Hohengehren.
- Geißler, G. & Wiegmann, U. (1995): Schule und Erziehung in der DDR: Studien und Dokumente. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Geißler, G. & Wiegmann, U. (1996): Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse. Frankfurt a. M. u.a.
- Geißler, G. (2000): Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt a. M. u.a.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine.
- Glaserfeld, E. v. (2008): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Carl Friedrich von Siemens Stiftung (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München, 9-40.
- Goethe, J. W. v. (1795/ 96): Wilhelm Meisters Lehrjahre. Bd. VIII. o.O.
- Golz, R. (1994): Geschichte der Erziehung zwischen Vorgaben und Gestaltungsversuchen. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen, 161-176.

- Gotschlich, H.; Hoffmann, I; Pastillé, R.; Saupe, V.; Starke, K.; Steiner, I. & Stolt, F. (1991): Kinder und Jugendliche aus der DDR. Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Berlin.
- Götz, M. (1989): Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik. Frankfurt a.M. u.a.
- Götz, M.; Vogt, M. & Stürmer, V. (2010): Das Kind in der primarschulpädagogischen Reflexion zwischen 1945 und 1990. In: Arnold, K.-H.; Hauenschild, K.; Schmidt, B. & Ziegenmeyer, B. (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulforschung. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 14. Wiesbaden, 243-256.
- Gräser, L. (1998): Erinnerungsreise zur Kindheit in der DDR. Unternommen von Studenten der Pädagogik. In: Scientia halensis. Universitätszeitung der Martin-Luther-Universität, (1998), H.4, 5.
- Gries, S. (1994): Mißlungene Kindheiten. Zum unsocialistischen Aufwachsen von Kindern in der DDR. Studien zur DDR-Gesellschaft. Bochum.
- Grossman, P. L. (1995): Teacher's knowledge. In: Anderson, L. W. (Hrsg.): International encyclopedia of teaching and teacher education. Oxford, 20-24.
- Gruner, P. (2000): Die Neulehrer – ein Schlüsselssymbol der DDR-Gesellschaft. Biographische Konstruktionen von Lehrern zwischen Erfahrungen und Erwartungen. Weinheim.
- Günther, K.-H. & Uhlig, G. (1970): Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968. Berlin.
- Günther, K.-H. & Uhlig, G. (1974): Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1971. Berlin.
- Häder, S. & Tenorth, H.-E. (1997): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim.
- Häder, S. (2012): Die Zeitschrift „Die Unterstufe“ in der Zeit zwischen Erstarrung, Krise und Implosion der DDR – eine Inhaltsanalyse der Jahrgänge 1988 und 1989. In: Einsiedler, W.; Götz, M.; Ritz, C. & Wiegmann, U. (Hrsg.): Die Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Institution, Bildungsprogramm und Disziplin. Bad Heilbrunn, 183-215.
- Hagemann, W (1976): Der Unterricht in den unteren Klassen. Berlin.
- Handro, S. (2002): Geschichtsunterricht und historisch-politische Sozialisation in der SBZ und DDR (1945 – 1961). Eine Studie zur Region Sachsen-Anhalt. Weinheim, Basel.
- Hausten, H.-J. (2003): Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Beitrag zur Aufarbeitung der DDR-Pädagogik. Frankfurt a. M. u.a.
- Hausten, H.-J. (2009): Der Lehrer und sein Image. Fakten und Reminiszenzen zum Persönlichkeitsbild des Lehrers und zu seinen Herausforderungen in der DDR. Frankfurt a. M. u.a.
- Hawes, J. M. & Hiner, H. R. (Hrsg.) (1991): Children in historical an comparative perspective. An international Handbook and research guide. New York.
- Hellmuth, E. & Schmidt, M. (2006): John G. A. Pocock und Quentin Skinner. In: Raphael, L. (Hrsg.): Klassiker der Geschichtswissenschaft. Bd. 2. München, 261-279.
- Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden.
- Hengst, H. (2003): Ein internationales Phänomen: Die neue soziologische Kindheitsforschung. In: Orth, B.; Schwietering, T. & Weiß, J. (Hrsg.): Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven. Ein Handbuch. Op-laden, 195-214.
- Hengst, H.; Köhler, M.; Riedmüller, B. & Wambach, M. M. (1981): Vorbemerkung. In: dies.: Kindheit als Fiktion. Frankfurt a. M.
- Heran-Dörr, E.; Wiesner, H. & Kahlert, J. (2007): Schülerorientierung oder Orientierung an Schülervorstellungen? Wie Lehrkräfte vor und nach einer internetunterstützten Fortbildungsmaßnahme über physikbezogenen Sachunterricht denken. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 13, 161-180.
- Hettwer, H. (1976): Das Bildungswesen in der DDR. Strukturelle und inhaltliche Entwicklung seit 1945. Köln.
- Hildebrandt, K. (1997): Außeruniversitäre Institute der Bildungsforschung in der DDR – Verbleib des erziehungswissenschaftlichen Personals. In: Kell, J. & Olbertz, H. (Hrsg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern. Weinheim, 90-122.
- Hinsching, J. & Hummel, A. (Hrsg.) (1997): Schulsport und Schulsportforschung in Ostdeutschland 1945-1990. Aachen.

- Hoffmann, M. H. G. (2003): Lernende lernen abduktiv: eine Methodologie kreativen Denkens. In: Ziebertz, H.-G.; Heil, S. & Prokopf, A. (Hrsg.): *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*. Münster, Hamburg, London, 125-136.
- Hohlfeld, B. (1992): *Die Neulehrer in der SBZ/ DDR. Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat*. Weinheim.
- Hohmann, J.S. (2000): *Lehrerflucht aus SBZ und DDR 1945-1961: Dokumente zur Geschichte und Soziologie sozialistischer Bildung und Erziehung*. Frankfurt a. M.
- Holland, P. (2004): *Picturing Childhood – The Myth of the Child in Popular Imagery*. London.
- Höltershinken, D.; Hoffmann, H. & Prüfer, G. (1997): *Kindergarten und Kindergärtnerin in der DDR*. Bd. 1 und 2. Neuwied.
- Honig, M.-S. (1993): Sozialgeschichte der Kindheit im 20. Jahrhundert. In: Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.): *Handbuch Kindheitsforschung*. Neuwied u.a., 207-218.
- Honig, M.-S. (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a. M.
- Honig, M.-S. (2002): Geschichte der Kindheit. In: Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen, 209-332.
- Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim, München.
- Honig, M.-S.; Leu, H. R. & Nissen, U. (1996): Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: Honig, M.-S.; Leu, H. R. & Nissen, U. (Hrsg.): *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim, München, 9-30.
- Hornstein, W. (1994): Das schutzbedürftige Kind. Zur historischen Entwicklung des Kinderbildes und der Praxis des Kinderschutzes. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Handbuch Medienerziehung von Kindern. Teil 1: Pädagogische Grundlagen*. Opladen, 572-586.
- Horster, D. (2005): Niklas Luhmann. München.
- Hoyer, H. D. (1996): *Lehrer im Transformationsprozeß. Berufliches Selbstverständnis, soziale und professionelle Kompetenz von ostdeutschen Pädagogen im Wechsel der Schulsysteme*. Weinheim.
- Hoyer, H. D. (1997): Der Einfluss der schulischen Umgestaltung auf die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – Ergebnisse einer sozialwissenschaftlichen Feldanalyse in Brandenburg. In: Buchen, S.; Carle, U.; Döbrich, P.; Hoyer, H.-D. & Schönwälder, H.G. (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Bd. 1. Weinheim, München, 61-75.
- Isberner, D. (1982): *Entwicklung des unterrichtlichen Könnens in der unterrichtspraktischen Ausbildung von Lehrkräften für den berufstheoretischen Unterricht*. Berlin.
- James, A. & Prout, A. (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of childhood*. London.
- Jenks, C. (Hrsg.) (1982): *The Sociology of Childhood – Essential readings*. London.
- Joos, M. (2000): Wohlfahrtsentwicklung von Kindern in den neuen und alten Bundesländern. In: Butterwege, C. (Hrsg.): *Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen*. Frankfurt a. M., New York, 99-114.
- Jung, J. (2011a): *Der Heimatkundeunterricht in der DDR. Die Entwicklung des Faches in den unteren vier Jahrgangsstufen der Polytechnischen Oberschule zwischen 1945 und 1989*. Bad Heilbrunn.
- Jung, J. (2011b): Disziplinäre Geschichte in Ostdeutschland. In: Jung, J.; König, B.; Krenig, K.; Stöcker, K.; Stürmer, V.; Vogt, M. (Hrsg.): *Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945 bis 1990. Ausgewählte und kommentierte Quellentexte zur Entwicklung in Ost- und Westdeutschland*. Berlin, 232-262.
- Jungen, O. & Ohnstein, H. (2006): *Einführung in die Grammatiktheorie*. München.
- Kanzlei des Staatsrates der DDR (1965): *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem*. Vom 25. Februar 1965. Unser Bildungssystem – wichtiger Schritt auf dem Weg zur gebildeten Nation. Materialien der 12. Sitzung der Volkskammer der DDR und das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Heft 5, 4. Wahlperiode. Aus der Tätigkeit der Volkskammer und ihrer Ausschüsse. o.O., S. 83-133. In: Kommission der deutschen Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (1969): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*. Monumenta Paedagogica, Bd. VII/2. Teil 2: 1956-1967/68, 2. Halbband. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin, 569-604.

- Kelle, H. (2009): Kindliche Entwicklung und die Prävention von Entwicklungsstörungen. Die frühe Kindheit im Fokus der childhood studies. In: Honig, M.-S. (Hrsg.): *Ordnung der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim, München, 79-102.
- Kelle, U. (2003): Abduktion und Interpretation: die Bedeutung einer „Logik der Entdeckung“ für die hermeneutische Sozialforschung. In: Ziebertz, H.-G.; Heil, S. & Prokopf, A. (Hrsg.): *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*. Münster, Hamburg, London, 109-124.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus*. Wiesbaden.
- Kirchhöfer, D. (1993): Die kindliche Normalbiographie in der DDR. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch*. München, 294-297.
- Kirchhöfer, D. (1995a): Ostdeutsche Kinderbiographien im Umbruch. In: Fischer-Rosenthal, W. & Alheit, P. (Hrsg.): *Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte*. Opladen, 269-284.
- Kirchhöfer, D. (1995b): Brüche, Widersprüche, Ungleichzeitigkeiten. Zum Verhältnis zwischen Lebensbedingungen und alltäglicher Lebensführung ostdeutscher Kinder. In: Sahrner, H. & Schwendtner, S. (Hrsg.): *Gesellschaften im Umbruch. 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*. Opladen, 732-738.
- Kirchhöfer, D. (1998): *Aufwachsen in Ostdeutschland*. Weinheim, München.
- Kirchhöfer, D. (2000a): Kindheit als soziale Bewegungsform. Widersprüche in der sozialen Konstruktion von Kindheit in der DDR. In: Ligelbach, K.-C. & Zimmer, H. (Hrsg.): *Das Jahrhundert des Kindes? Jahrbuch für Pädagogik 1999*. Frankfurt a. M., 247-263.
- Kirchhöfer, D. (2000b): Arbeit der Kinder im Kindheitskonzept der DDR-Gesellschaft. In: Hengst, H. & Zeiher, H. (Hrsg.): *Die Arbeit der Kinder: Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen*. Weinheim, München, 133-142.
- Kirchhöfer, D. (2006): *Enttäuschte Hoffnungen. Reflektierte Selbstkommentierungen von Schülern in der Wende*. Weinheim, München.
- Kirchhöfer, D. & Merckens, H. (Hrsg.) (2005): *Vergessene Experimente. Schulversuche in der DDR*. Wiesbaden.
- Kirchhöfer, D.; Neuner, G.; Steiner, I. & Uhlig, C. (Hrsg.) (2003): *Kindheit in der DDR. Die gegenwärtige Vergangenheit*. Frankfurt a. M.
- Kislat, G. & Otto, K. (1987): *Erziehung jüngerer Schüler – psychologisch betrachtet*. Berlin.
- Klein, H. (1959): *Didaktische Prinzipien und Regeln*. Berlin.
- Klein, H. (1974): *Bildung in der DDR. Grundlagen, Entwicklungen, Probleme*. Reinbek b. Hamburg.
- Klein, H.; Patzwall, K.; Schönfisch, Z. & Tomaschewsky, K. (1956): *Didaktik. Unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichts in den Klassen 1 bis 4 der deutschen demokratischen Schule*. Berlin.
- Kleining, G. (1982): Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 4, 724-750.
- Klingberg, L. (1962): *Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule*. Berlin.
- Klingberg, L. (1972): *Einführung in die allgemeine Didaktik*. Berlin.
- Klingberg, L. (1986): *Unterrichtspraxis und didaktische Fragestellung*. Berlin.
- Klingberg, L. (1990): DDR-Didaktik – BRD-Didaktik – und was nun? In: *Zentrum für pädagogische Berufspraxis* (Hrsg.): *Aufbruch und Besinnung im Bildungswesen der DDR*. Oldenburg, 11-16.
- Klingberg, L.; Paul, H.-G. & Winke, G. (1969): *Abriss der Allgemeinen Didaktik*. Berlin.
- Knoblauch, H. (2005): *Wissenssoziologie*. Konstanz.
- Köhler, D. (2000): *Professionelle Pädagogen? Zur Rekonstruktion beruflicher Orientierungs- und Handlungsmuster von ostdeutschen Lehrern der Kriegsgeneration*. Münster, Hamburg, London.
- Kornilow, K. N. (1950): *Einführung in die Psychologie*. Berlin, Leipzig.
- Kossakowski, A. (1971): Allgemeine persönlichkeits-theoretische Voraussetzungen. In: Kossakowski, A. & Otto, K. (Hrsg.): *Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten*. Berlin, 27-51.
- Kossakowski, A. (1994): Die pädagogische Psychologie der DDR im Spannungsfeld zwischen kindorientierter Forschung und bildungspolitischen Forderungen (Versuch einer Bewertung unterschiedlicher wissenschaftlicher Strömungen in verschiedenen Etappen der Bildungspolitik). In: Cloer, E. & Wernstedt, R. (Hrsg.): *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*. Weinheim, 205-218 bzw. 223.

- Köstlin, K.; Pohl-Weber, R. & Alsheimer, R. (Hrsg.) (1987): *Kinderkultur*. 25. Deutscher Volkskundekongreß in Bremen vom 7. bis 12. Oktober 1985. Bremen.
- Kramer, T. (2002): *Micky, Marx und Manitu. Zeit- und Kulturgeschichte im Spiegel eines DDR-Comics 1955-1990. „Mosaik“ als Fokus von Medienerlebnissen im NS und in der DDR*. Berlin.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Second Edition. Thousand Oaks, CA.
- Kromrey, H. (2009): *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Stuttgart.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (2001): Biographische Interviews mit Kindern. In: Behnken, I. & Zinnecker, J. (Hrsg.): *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Velbert, 129-142.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (2002a): Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, H.-H. & Grunert, C.: *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen, 11-40.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.) (2002b): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen.
- Krüger, H.-H.; Ecarius, J.; Grunert, C. & Michelmann, D. (1994): *Kinderbiographien: Verselbständigungsschritte und Lebensentwürfe*. In: Bois-Reymond, d. M.; Büchner, P.; Krüger, H.-H.; Ecarius, J. & Fuhs, B. (Hrsg.): *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im internationalen Vergleich*. Opladen, 221-271.
- Kudella, S.; Paetz, A. & Tenorth, H.-E. (1996): Die Politisierung des Schulalltags. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): *In Linie angetreten. Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln. Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung*, Bd. 2. Berlin, 21-210.
- Kuckartz, U. (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kuckartz, U.; Grunenberg, H. & Dresing, T. (Hrsg.) (2007): *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*. Wiesbaden.
- Lafont, C. (1999): *The Linguistic Turn in Hermeneutic Philosophy*. Cambridge, MA.
- Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. München, Weinheim.
- Landwehr, J. (2008): *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt a. M., New York.
- Lange, A. (1996): Formen der Kindheitsrhetorik. In: Zeiher, H.; Büchner, B. & Zinnecker, J. (Hrsg.): *Kinder als Außenseiter? Weinheim*, 75-95.
- Lehman, K. (2000): *Kinderzeitschriften in der DDR – Bummi, Atze, Piefke und Schniefke, Emmy & Co*. In: Geiling, U. & Heinzel, F. (Hrsg.): *Erinnerungsreise – Kindheit in der DDR. Studierende erforschen ihre DDR-Kindheiten*. Hohengehren, 121-138.
- Lengwie, H. (1994): Globalauswertung. In: Böhm, A.; Muhr, T. & Mengel, A. (Hrsg.): *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz, 100-114.
- Lenzen, D. (2000): *Das Kind*. In: Lenzen, D. & Rost, F. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek b. Hamburg, 341-361.
- Leschinsky, A. & Kluchert, G. (1997): *Zwischen zwei Diktaturen. Gespräche über die Schulzeit im Nationalsozialismus in der SBZ/DDR*. Weinheim.
- Leutert, H. (1993): Unterrichtsmethode in der didaktischen Forschung der DDR. Überblick und Ausblick. In: Adl-Amini, B.; Schulze, T. & Terhart, E. (Hrsg.): *Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Bilanz und Perspektiven*. Weinheim, Basel, 57-80.
- Lost, C. (2000): *Sowjetpädagogik. Wandlungen, Wirkungen, Wertungen in der Bildungsgeschichte der DDR*. Hohengehren.
- Luhmann, N. (2004): *Die Realität der Massenmedien*. Wiesbaden.
- Lüth, C. & Pecher, K. (Hrsg.) (2007): *Kinderzeitschriften in der DDR*. Bad Heilbrunn.
- Mannhaupt, G. (1996): Unterstützt oder allein gelassen? Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Lehrkraftverhalten und Lernschwierigkeiten in ersten Grundschulklassen. In: Mansel, J. (Hrsg.): *Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens*. Opladen, 128-148.
- Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.) (1993): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Marotzki, W. & Bauer, W. (1994): Zur sittlich-patriotischen Erziehung in der DDR-Pädagogik. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.): *Pädagogik und Erziehungsaltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität*. Opladen, 55-94.
- Martin, J. & Nitschke, A. (Hrsg.) (1986): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*. Freiburg, München.

- Mayall, B. (2000): *Childhood and Generation: Explorations of Agency and Structure*. In: *Researchers Attached to the Research Project „Child and Youth Culture“* (Hrsg.): *Research in Childhood*. Sociology, Culture & History. Odense, 41-52.
- Mayrhofer, W. (1999): Demokratisierung – Sowjetisierung – Intensivierung. Das Schulwesen der SBZ/ DDR im chronologischen Überblick. In: Puhle, M. & Potratz, G.: „... daß der Mensch was lernen muß.“ *Bildung und Erziehung in DDR-Schulen*. Vorgaben, Wirklichkeiten, Ansichten. Magdeburg, 31-51.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel.
- Mebus, S. (1999): *Zur Entwicklung der Lehrerbildung in der SBZ, DDR 1945 bis 1959 am Beispiel Dresdens. Pädagogik zwischen Selbst- und Fremdbestimmung*. Frankfurt a. M.
- Mills, J. & Mills, R. (Eds.) (2000): *Childhood Studies. A Reader in Perspectives of Childhood*. New York, 7-38.
- Mills, R. (2000): *Perspectives of Childhood*. In: Mills, J. & Mills, R. (Eds.): *Childhood Studies. A Reader in Perspectives of Childhood*. New York, 7-38.
- Ministerium für Volksbildung (1965): *Konzeption über die Neugestaltung der Ausbildung der Lehrer für die unteren Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule*. Vom 15. Dezember 1964. Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Jg. 1965, S. 68-72. In: *Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften* (Hrsg.): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*, Bd. VII/2. Teil 2: 1956-1967/68, 2. Halbband. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin, 559-566.
- Naas, M. (2012): *Didaktische Konstruktion des Kindes in Schweizer Kinderbibeln: Zürich, Bern, Luzern (1800-1850)*. Göttingen.
- Nauck, B. & Bertram, H. (1995): *Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich*. Opladen.
- Nauck, B.; Schneider, N. & Tölke, A. (Hrsg.) (1995): *Familie und Lebenslauf im gesellschaftlichen Umbruch*. Stuttgart.
- Neumann, T. W. (1997): „Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden“. Was Lehrerinnen und Lehrer heute in der DDR-Schule verbindet. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung*. 37. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel, 397-410.
- Neuner, G. (1975): *Sozialistische Persönlichkeit – ihr Werden, ihre Erziehung*. Berlin.
- Newman, B. M. & Newman, P. (1978): *Infancy and Childhood. Development and Its Contexts*. Dublin.
- Niermann, J. (1973): *Lehrer in der DDR. Ausbildung, Tätigkeit, Weiterbildung und gesellschaftliche Stellung in Theorie und Praxis*. Heidelberg.
- Nöth, W. (2000): *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart, Weimar.
- o.A. (1963): *Grundriss der Geschichte der Deutschen Arbeiterbewegung*. Berlin.
- o.A. (1964): *Gesetz über die Teilnahme der Jugend der Deutschen Demokratischen Republik am Kampf um den umfassenden Aufbau des Sozialismus und die allseitige Förderung ihrer Initiative bei der Leitung der Volkswirtschaft und des Staates, in Beruf und Schule, bei Kultur und Sport*. In: *Neues Deutschland*, 19, H.124, 4-6.
- o.A. (1974): *Gesetz über die Teilnahme der Jugend an der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und über ihre allseitige Förderung in der Deutschen Demokratischen Republik – Jugendgesetz der DDR – vom 28. Januar 1974*. Berlin.
- Oblinger, H. (1979): *Theorie der Schule. Schulpädagogik. Eine Einführung*, Bd. 2. Donauwörth.
- Oehlmann, S. (2012): *Kindbilder von pädagogischen Fachkräften. Eine Studie zu den Kindbildern von Lehrkräften und Erzieherinnen*. Weinheim, Basel.
- Olesen, J.; Coninck-Smith, N. d.; Mouritsen, F. & Qvortrup, J. (Eds.) (2000): *Research in Childhood. Sociology, Culture and History. A Collection of Papers*. Odense.
- Ortlepp, W. (1994): *Ausgewählte Aspekte der Ausbildung von Unterstufenlehrern in der DDR*. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.): *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität*. Opladen, 257-274.



- Osterwalder, F. (2006): Die Sprache des Herzens. Konstituierung und Transformation der theologischen Sprache der Pädagogik. In: Casale, R.; Tröhler, D. & Oelkers, J.: Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Biographieforschung. Göttingen, 155-180.
- Pagden, A. (1987): *The Languages of Political Theory in Early-Modern Europe*. Cambridge u.a.
- Panagioutopoulou, A. & Brügelmann, H. (2003): *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung*. Wiesbaden.
- Parsons, T. (1968): *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a. M.
- Patry, J.-L. (1989): Contradictory Goals, Different Expectations. Towards an Explanation of Cross-Situational Specificity in Social Behaviour. In: *Psychological Reports*, 65, 1331-1339.
- Patry, J.-L. & Gastager, A. (2002): Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Der Übergang von der Ideographie zur Nomoethik. In: Mutzeck, W. & Schlee, J. (Hrsg.): *Psychologie der Veränderung*. Weinheim, 53-78.
- Peckhaus, V. (1999): Abduktion und Heuristik. In: Nida-Rümelin, J. (Hrsg.): *Rationalität, Realismus, Revision*. Vorträge des 3. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Analytische Philosophie. Berlin, New York, 833-841.
- Pierce, C. S. (1991): *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*. Frankfurt a. M.
- Pfeiffer, S. (2006): *Schule und Sachunterricht in Ost- und Westdeutschland*. Oldenburg.
- Polzin, J. (1980): *Wie erziehe ich durch Arbeit zur Arbeit?* Berlin.
- Pocock, J. G. A. (1972): Languages and Their Implications. The Transformation of the Study of Political Thought. In: Pocock, J. G. A. (Eds.): *Politics, Language and Time. Essays on Political Thought and History*. London, 3-41.
- Pocock, J. G. A. (1975): *The Machiavellian Moment. Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition*. Princetown.
- Pocock, J. G. A. (1987a): Texts as Events: Reflections on the History of Political Thought. In: Shape, K. & Steven, N. (Hrsg.): *Politics of Discourse. The Literature and History of Seventeenth-Century England*. Los Angeles, 21-34.
- Pocock, J. G. A. (1987b): The Concept of Language and the *métier d'historien*. Some Considerations on Practice. In: Pagden, A. (Hrsg.): *The Languages of Political Theory in Early Modern Europe*. Cambridge.
- Pocock, J. G. A. (1987c): *The Ancient Constitution and the Feudal Law. A Study of English historical Thought in the Seventeenth Century. A Reissue with a Retrospect*. Cambridge.
- Politbüro der SED (1952): Zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts und zur Verbesserung der Parteiarbeit an den allgemeinbildenden Schulen. Beschluß des Politbüros der SED. Vom 29. Juli 1952. Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Bd. IV. Berlin 1954, S. 116-118. In: Günter, K.-H. & Uhlig, G. (Hrsg.) (1970): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*. Bd. VI, Teil I: 1945-1955. Reihe: Monumenta Pädagogica. Herausgegeben von der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Berlin, 419-425.
- Precht, P. (1994): *Saussure zur Einführung*. Hamburg.
- Preuss-Lausitz, U.; Büchner, P.; Fischer-Kowalski, M.; Geulen, D.; Karsten M. E.; Kulke, C.; Rabe-Kleberg, U.; Rolff, H.-G.; Thunemeyer, B.; Schütze, Y.; Seidl, P.; Zeiher, H. & Zimmermann, P. (1995): *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*. Weinheim, Basel.
- Prout, A. & James, A. (1990): A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: James, A. & Prout, A. (Eds.): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the Sociological Study of childhood*. London, 7-34.
- Qvortrup, J. (2007): Editorial: A reminder. In: *Childhood*, 14/4, 395-400.
- Qvortrup, J.; Corsaro, W. A. & Honig, M.-S. (Eds.) (2009): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke.
- Raphael, L. (2006): „Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit“: Bemerkungen zur Bilanz deines DFG-Schwerpunktprogramms. In: Raphael, L. & Tenorth, H.-E.: *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte*. München, 11-30.

- Rausch, E. (1993): Unterrichtliche Kommunikation und Kooperation. Didaktische Forschung an der Pädagogischen Hochschule Leipzig mit paradigmatischem Anspruch. In: Steinhöfel, W. (Hrsg.): Spuren der DDR-Pädagogik. Weinheim, 209-225.
- Reh, S. (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn.
- Reich, W. (1981): Wie erreiche ich im Unterricht Disziplin? Berlin.
- Reichert, J. (1991): Aufklärungsarbeit – Kriminalpolizisten und Feldforscher bei der Arbeit. Stuttgart.
- Reichert, J. (2000): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, U.; Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg, 276-286.
- Reichert, J. (2003a): Korrelative Abduktion – Suche nach dem Alten im Neuen oder Anstoß für das Neue? In: Ziebertz, H.-G.; Heil, S. & Prokopf, A. (Hrsg.): Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog. Münster, Hamburg, London, 137-152.
- Reichert, J. (2003b): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. Wiesbaden.
- Reichmann, E. (1982): Pädagogisch-psychologische Probleme im allgemeinbildenden Schul- und Berufsausbildungswesen der DDR. Bd. 1 und Bd. 2. München.
- Reimers, B. I. & Wiegmann, U. (2011): Die Unterstufe im System der DDR-Einheitsschule. In: Jung, J.; König, B.; Krenig, K.; Stöcker, K.; Stürmer, V. & Vogt, M. (Hrsg.): Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945 bis 1990. Ausgewählte und kommentierte Quellentexte zur Entwicklung in Ost- und Westdeutschland. Berlin, 113 -137.
- Reichmann, J. (2003). Weiterbildungs-Evaluation – Lernerfolge messbar machen. Kriftel.
- Richter, D. (1987): Das fremde Kind. Zur Entwicklung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a. M.
- Richter, W. (1977): Die Lehrerbildung in der DDR. Eine Sammlung der wichtigsten Dokumente und gesetzlichen Bestimmungen für die Ausbildung der Lehrer, Erzieher und Kindergärtnerinnen. Berlin.
- Richter, W. (1983): Die Lehrerbildung in der DDR. Eine Sammlung der wichtigsten Dokumente und gesetzlichen Bestimmungen für die Ausbildung der Lehrer, Erzieher und Kindergärtnerinnen. Berlin.
- Rodehüser, F. (1989): Epochen der Grundschulgeschichte. Darstellung der historischen Entwicklung einer Schulstufe unter Berücksichtigung ihrer Entstehungszusammenhänge. Dortmund.
- Rolf, H.-G. & Zimmermann, P. (1990): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim, Basel.
- Rorty, R. M. (Ed.) (1967): The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method. Chicago.
- Rosa, H. (1994): Ideengeschichte und Gesellschaftstheorie: Der Beitrag der ‚Cambridge School‘ zur Metatheorie. In: Politische Vierteljahresschrift, 35, 197-223.
- Rosenbaum, U. (1989): Die Entwicklung der pädagogischen Ausbildung von Diplomlehrern der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR von 1969 bis 1982. Leipzig.
- Ruckick, H.-J. (1989): Die Entwicklung der Lehrerschaft und Entwicklungstendenzen der pädagogischen Wissenschaft in der DDR (1961-1970). Leipzig.
- Rudolf, R. (1996): Empirische Lehrerforschung in der DDR. Aufarbeitung grauer Literatur und Sicherung von Forschungsinstrumentarien. Erfurt.
- Saussure, F. d. (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin.
- Saussure, F. d. (1983): Course in General Linguistics. London.
- Schindler, S. K. (1994): Das Subjekt als Kind. Die Erfindung der Kindheit im Roman des 18. Jahrhunderts. Berlin.
- Schluß, H. (2005a): Unterrichtsaufzeichnung in der DDR. In: Gegen Vergessen – Für Demokratie, H.46, 4-6.
- Schluß, H. (2005b): Unterricht in der DDR – Videodokumentationen rekonstruiert. In: Die Deutsche Schule, 97, H.4, 510.
- Schluß, H. (2006): Rettung, Erschließung und Veröffentlichung im Internet von aufgezeichnetem Unterricht aus der DDR. In: Erziehungswissenschaft, (2006), H.32, 132-133.
- Schmidt, H.-D. (1982): Das Bild des Kindes – eine Norm und ihre Wirkungen. In: Neue deutsche Literatur, 30, H.10, 71-81.

- Schmidt, H.-D. (1991): Das Bild des Kindes und seine pädagogischen Konsequenzen. In: Schmidt, H.-D.; Schaarschmidt, U. & Peter, V. (Hrsg.): Dem Kinde zugewandt. Überlegungen und Vorschläge zur Erneuerung des Bildungswesens. Hohengehren, 1-12.
- Schmidt, H.-D. (1997): Zwischen Obhut und Förderung, Lenkung und Einengung. Kindbild-Varianten in der DDR-Gesellschaft. In: Müller-Rieger, M. (Hrsg.): „Wenn Mutti früh zur Arbeit geht...“. Zur Geschichte des Kindergartens der DDR. Begleitband zur Wanderausstellung des Deutschen Hygiene-Museums Dresden. Dresden, 41-51.
- Schneider, I. K. (1995): Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Normen – Praxis – Opposition. Eine kommentierte Dokumentation. Opladen.
- Schneider, I. K. (1998): Erziehung unter dem Einfluss konträrer Weltanschauungen. Dichte Biographische Beschreibung. Weinheim.
- Schnell, R.; Hill, P. & Esser, E. (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. München.
- Scholz, G. (1994): Die Konstruktion des Kindes. Opladen.
- Scholz, G. & Ruhl, A. (2001): Perspektiven auf Kindheit und Kinder. Opladen.
- Schöttler, P. (1997): Wer hat Angst vor dem „linguistic turn“? In: Geschichte und Gesellschaft, 23, 134-151.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, 57, H.1, 1-22.
- Skinner, Q. (1969): Meaning and Understanding in den History of Ideas. In: History and Theory. Studies in the Philosophy of History, 8, H.1, 1-53.
- Skinner, Q. (2002): Moves, Intentions and Interpretations. In: Skinner, Q. (Ed.): Visions of politics. Cambridge, 90-102.
- Steinhöfel, W. & Reichhold, K. (1994): Didaktik. Reflexionen zu ihrer Theorie und Praxis in der DDR. In: Müller, D. K. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln, 327-351.
- Steinhöfel, W. (1995): Exemplarische Reminiszenzen zur Entwicklung der Didaktik in der DDR (unter besonderer Berücksichtigung der Zeit nach dem sogenannten ‚Bilanzierungsgesetz‘ 1965). In: Hoffmann, D. & Neumann, K. (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965-1989). Weinheim, 243-256.
- Steinke, I. (2004). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U.; Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2004). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Aufl. Hamburg, 319-334.
- Stenzel, G. in Zusammenarbeit mit der AJuM der GEW (Hrsg.) (2005): Kinder lesen – Kinder leben. Kindheiten in der Kinderliteratur. Beiträge Jugendliteratur und Medien 16. Beiheft. Weinheim, München.
- Stierstorfer, K. (2004): Linguistic turn. In: Nünning, A. (Hrsg.): Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart, 386-387.
- Strobel, H. (2005): Über die Liebe eines Staates zu seinen Kindern. Kindheitsbilder in der Kinderliteratur der DDR. In: Stenzel, G. in Zusammenarbeit mit der AJuM der GEW (Hrsg.): Kinder lesen – Kinder leben. Kindheiten in der Kinderliteratur. Beiträge Jugendliteratur und Medien 16. Beiheft. Weinheim, München, 86-102.
- Stürmer, V. (2014): Kindheitskonzepte in den Fabeln der SBZ/DDR 1945-1990. Bad Heilbrunn.
- Tenorth, H.-E. (2010): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, 135-153.
- Tenorth, H.-E.; Kudella, S. & Paetz, A. (1996): Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsamblition. Weinheim.
- Terhart, E. (1997): Unterricht. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek b. Hamburg, 133-158.
- Thiem, W. (1997): Vom IFL zur Universität. Entwicklung der Grundschullehrerbildung. In: Kell, J. & Olbertz, H. (Hrsg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern. Weinheim, 149-171.
- Toews, J. E. (1987): Intellectual History After the Linguistic Turn. The Autonomy of Meaning and the Irreducibility of Experience. In: The American Historical Review, 92, 879-907.

- Tomaschewsky, K. (1993): Umgestaltung des Unterrichts. Führen der Schülertätigkeiten zum Lösen von Aufgaben und zur Verinnerlichung von Werten der Moral. In: Steinhöfel, W. (Hrsg.): Spuren der DDR-Pädagogik. Weinheim, 185-208.
- Trempp, P. (2000): Rousseaus Émile als Experiment der Natur und Wunder der Erziehung. Ein Beitrag zur Geschichte der Glorifizierung von Kindheit. Opladen.
- Tröhler, D. (2006a): Republikanismus und Pädagogik: Pestalozzi im historischen Kontext. Bad Heilbrunn.
- Tröhler, D. (2006b): Wirkungsvisionen und Rezeptionspraktiken oder: Wahrnehmung als Performanz, nationale Semantiken und transnationale Sprachen. In: Casale, R.; Tröhler, D. & Oelkers, J. (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen, 181-199.
- Tröhler, D. (2011): Languages of education. Protestant legacies, national identities, and global aspirations. New York.
- Trommsdorf, G. (Hrsg.) (1996): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung. Beiträge zu den Berichten zum sozialen und politischen Wandel in Ostdeutschland Bd. 4.1. Opladen, 220-242.
- Tschamler, H. (1996): Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. Bad Heilbrunn.
- Tully, J. (1988): Meaning and Context. Quentin Skinner and his Critics. Princeton, NJ.
- Uhlig, G. & Autorenkollektiv (1974): Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1949 – 1956. Monumenta Paedagogica Bd. XIV. Reihe C: Entwicklung des Bildungswesens und der Pädagogik nach 1945. Herausgegeben von der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin.
- Ulbricht, W. (1958): Der Kampf um den Frieden, für den Sieg des Sozialismus, für die nationale Wiedergeburt Deutschlands als friedliebender demokratischer Staat. In: Neues Deutschland, Ausgabe vom 11.07.1958, 3-11.
- Vincze, L. & Vincze, F. (1959): Das Problem des kindlichen Weltbildes in der Kinderpsychologie. In: „Pädagogik“, 2, Beiheft 1959, 29-56.
- Vogt, H. (1969): Bildung und Erziehung in der DDR. Stuttgart.
- Vogt, M. (2012): Kinderbilder im Kontext der Unterstufe in der DDR. Analyse der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“. In: Götz, M.; Ritz, C.; Wiegmann, U. & Einsiedler, W. (Hrsg.): Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin. Bad Heilbrunn, 217-257.
- Vogt, M. (2013): Professionspublizistik unter den politischen Systembedingungen der DDR anhand der Zeitschrift ‚Die Unterstufe‘. In: Grunder, H.-U.; Hoffmann-Ocon, A. & Metz, P. (Hrsg.): Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive. Bad Heilbrunn, 154-160.
- Vogt, M. (2015): Qualitative Forschung in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken. In: Kircher, E.; Girwidz, R. & Häußler, P. (Hrsg.): Physikdidaktik. Theorie und Praxis. Reihe: Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg.
- Vogt, M. & Götz, M. (2014): Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 7, H.1, 153-167.
- Vogt, M.; Stöcker, K. & Götz, M. (2014): Schulwissen für und über Kinder – Historische Rekonstruktionen. In: Kopp, B.; Martschinke, S.; Munser-Kiefer, M.; Haider, M.; Kirschhock, E.-M.; Ranger, G. & Renner, G. (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 17. Wiesbaden, 81-93.
- Wald, R. (1998): Kindheit der Wende – Wende der Kindheit. Heranwachsen in der gesellschaftlichen Transformation in Ostdeutschland. Opladen.
- Waterkamp, D. (1985): Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine historisch-systemtheoretische Untersuchung. Bildung und Erziehung. Beiheft 3. Köln, Wien.
- Waterkamp, D. (1987): Handbuch zum Bildungswesen der DDR. Berlin.
- Watzlawick, P. (1981): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wir wissen, was wir glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München.
- Wendt, J. (1959): Die Entwicklung der Lehrerbildung in der sowjetischen Besatzungszone seit 1945. Bonn.
- Wicki, M. (2008): Gleichzeitig – Ungleichzeitig. Stabilität und Wandel von Vorstellungen über Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen. Bern.

- Wiegmann, U. (2012): Zur Geschichte der Unterstufenpädagogik in der DDR. Ein Aufriss ihrer Entwicklung bis 1989. In: Einsiedler, W.; Götz, M.; Ritz, C. & Wiegmann, U. (Hrsg.): *Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland*. Bad Heilbrunn, 119-160.
- Wittgenstein, L. (1922): *Tractatus logico-philosophicus*. London.
- Wünsche, K. (1997): Der Schüler. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek b. Hamburg, 362-382.
- Zeher, H. (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel kindlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): *Kriegskinder, Krisenkinder, Konsumkinder. Zur Sozialgeschichte seit 1945*. Basel, Weinheim, 176-194.
- Zeher, H. J. & Zeher, H. (1998): *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim, München.
- Zinnecker, J. (2000): Kindheit und Jugend als pädagogisches Moratorium. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Benner, D. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext*. Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft. Weinheim, Basel, 36-68.
- ZK der SED (Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands) (1965): Beschluß des ZK der SED zum Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Vom 13. Februar 1965, „Neues Deutschland“, vom 14. Februar 1965, S. 2. In: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (1969): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*. Monumenta Paedagogica, Bd. VII/2. Teil 2: 1956-1967/68, 2. Halbband. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 566-568.
- Zymek, B. (1992): Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 941-962.
- Zymek, B. (1997): Die Schulentwicklung in der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems. Historisch-vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen 1900 – 1990. In: Häder, S. & Tenorth, H.-E.: *Bildungsgeschichte einer Diktatur*. Weinheim, 25-53.

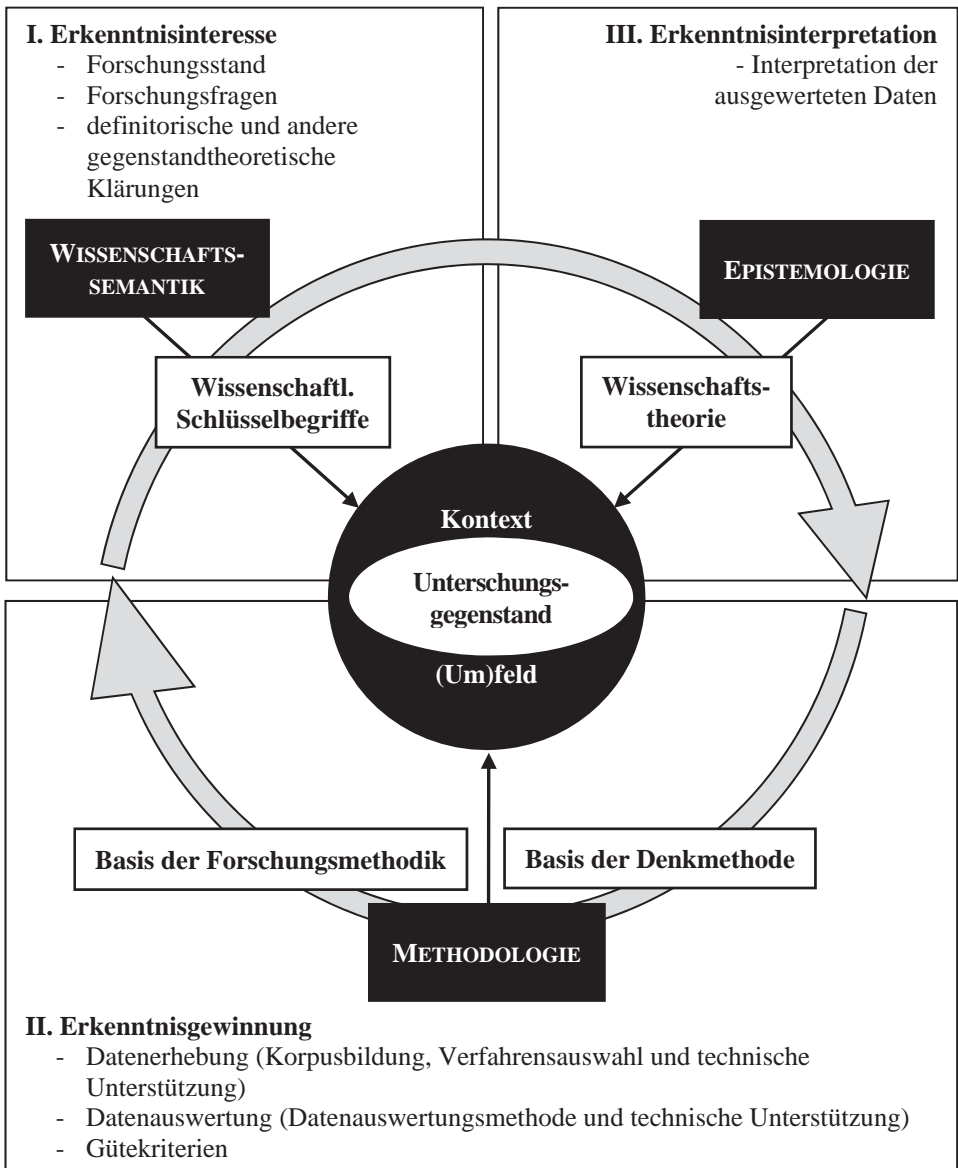




## 4.2 Anhang

4.2.1	Konzeptioneller Referenzrahmen der vorliegenden Arbeit.....	268
4.2.2	Diachrone Rubrikenübersicht über die Inhalte der Zeitschrift „Die Unterstufe“ .....	269
4.2.3	Kategoriensystem erster Ordnung (formal orientiert) .....	274
4.2.4	Quantitative Auswertung des Referenzcodes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (Häufigkeiten innerhalb der Zuschreibungen pro Jahrgang) .....	276
4.2.5	Quantitative Auswertung des Referenzcodes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (Streuung innerhalb der Zuschreibungen pro Jahrgang) .....	279
4.2.6	Deskriptive Auswertung des Referenzcodes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (zeitschrifteninterne Periode 1954-1957).....	282
4.2.7	Deskriptive Auswertung des Referenzcodes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (zeitschrifteninterne Periode 1958-1959).....	292
4.2.8	Deskriptive Auswertung des Referenzcodes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (zeitschrifteninterne Periode 1960-1961).....	305
4.2.9	Deskriptive Auswertung des Referenzcodes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (zeitschrifteninterne Periode 1962-1964).....	314
4.2.10	Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“ (zeitschrifteninterne Periode 1954-1957) .....	336
4.2.11	Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“ (zeitschrifteninterne Periode 1958-1959) .....	340
4.2.12	Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“ (zeitschrifteninterne Periode 1960-1961) .....	343
4.2.13	Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“ (zeitschrifteninterne Periode 1962-1964) .....	346
4.2.14	Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ (zeitschrifteninterne Periode 1954-1957) .....	350
4.2.15	Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ (zeitschrifteninterne Periode 1958-1959) .....	356
4.2.16	Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ (zeitschrifteninterne Periode 1960-1961) .....	363
4.2.17	Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ (zeitschrifteninterne Periode 1962-1964) .....	369
4.2.18	Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Einzelne Unterstufenschüler“ (zeitschrifteninterne Periode 1954-1957).....	376
4.2.19	Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Einzelne Unterstufenschüler“ (zeitschrifteninterne Periode 1958-1959).....	383
4.2.20	Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Einzelne Unterstufenschüler“ (zeitschrifteninterne Periode 1960-1961).....	387
4.2.21	Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Einzelne Unterstufenschüler“ (zeitschrifteninterne Periode 1962-1964).....	391
4.2.22	Ausgeschiedene kontextuale Dokumente und Ereignisse .....	395
4.2.23	Deskriptive Auswertung der Kontextebenen (1954-1957) .....	396
4.2.24	Deskriptive Auswertung der Kontextebenen (1958-1959) .....	410
4.2.25	Deskriptive Auswertung der Kontextebenen (1960-1961) .....	422
4.2.26	Deskriptive Auswertung der Kontextebenen (1962-1964) .....	440

### 4.2.1 Konzeptioneller Referenzrahmen der vorliegenden Arbeit



**Abb. 2:** Der konzeptionelle Referenzrahmen der vorliegenden Arbeit umfasst im Überblick betrachtet relevante wissenschaftsemantische, wissenschaftstheoretische und methodologische Grundlagen des konkreten forschungsmethodischen Vorgehens inklusive der sich daraus ergebenden Implikationen für die Elemente des Erkenntnisinteresses, der Erkenntnisgewinnung und der Erkenntnisinterpretation. Im Referenzrahmen werden die benannten Einzelemente in ein schlüssiges Gesamtkonzept eingebettet, in dem letztlich alle Elemente in Wechselwirkung miteinander stehen (s. kreisrunde Pfeile im Hintergrund) (genauere Informationen hierzu finden sich u.a. in Vogt 2015).

#### 4.2.2 Diachrone Rubrikenübersicht über die Inhalte der Zeitschrift „Die Unterstufe“

[illegible]

## Gruppe 2: Fachdidaktisch-methodische Artikel

Methodik: Körpererzie- hung (2)	Methodik: Turnen (12)	Turnen (17)						Körpererziehung (15)		Sport- unter- richt (1)	Sport- unter- richt (1)			Sport (1)								
	Methodik: Gesang (26)	Singen (16)	Musik (26)				Musik (25)				Musik (8)											
												Lieder (12)										
Methodik: Kunsterziehung (3)	Methodik: Zeichnen (14)	Zeichnen (21)		Zeichnen und Bild- bezeichnung Kunst- druckbeilagen (18)		Kunsterziehung (42)				Bildbeilagen (8)												
	Methodik: Werken (11)	polytech- nische Erziehung und Wer- ken (26)	Werken, Schul- garten, Arbeits- erzie- hung (8)	Werken, Schul- garten (25)	Werken (9)		Werkunter- richt (7)		Werkunter- richt (8)		Schulga- tenunter- richt (8)		Werken (1)									
	Polytechni- sche Erzie- hung (6)				Schul- garten (8)	Schulgarten- unterricht (5)																
Methodik: Mathematik (18)	Methodik: Rechnen (55)	Rechnen (40)		Mathematik (676)																		
Methodik: Fach- vorbereitender Unterricht (7)	Methodik: Heimatkunde (16)	Deutsch (851)																				
Methodik: Deutsch (34)	Heimatkundlicher Deutschunterricht (91)																					
				Gedichte (9)								Gedichte (12)										
													Leseun- terricht (14)									
													Heimat- kunde (324)									
1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976

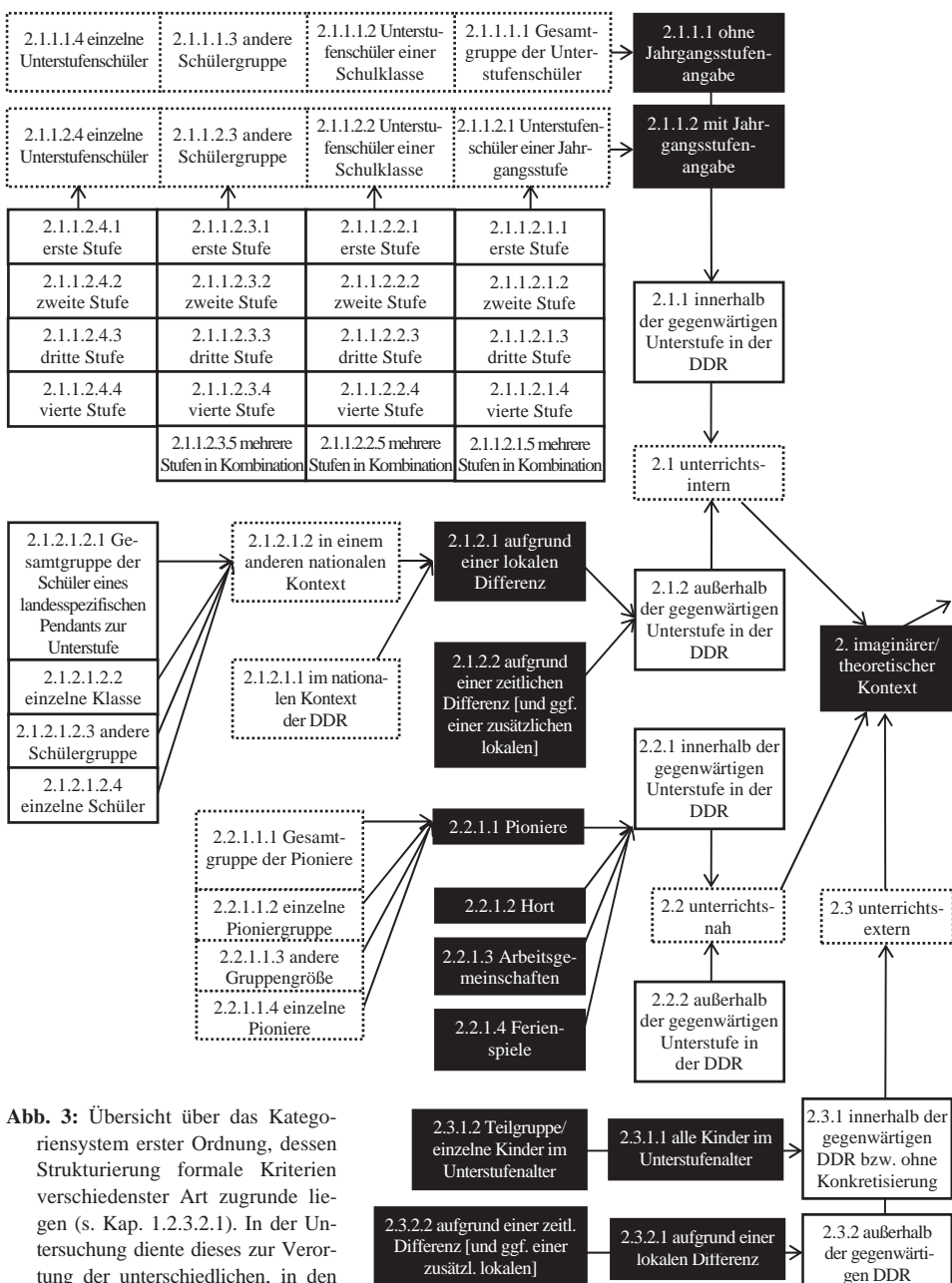


[illegible]

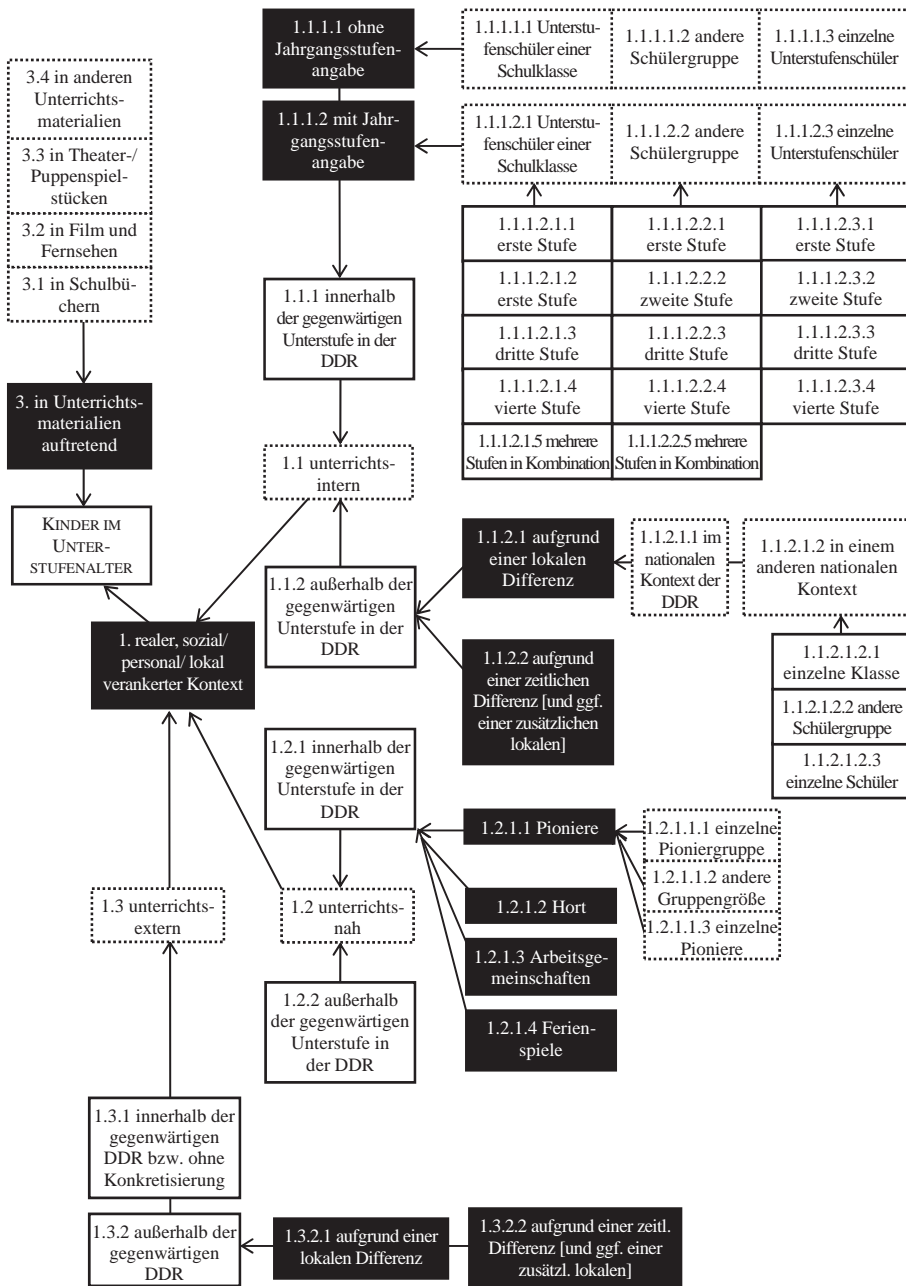


**Tab. 1:** Die Tabelle gibt eine Übersicht über die in den Jahresinhaltsverzeichnissen der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ benannten Rubriken und deren Zuordnung zu den vier gebildeten Artikelgruppen (Gruppe 4 „Beilagen“ befindet sich in der Tabelle zur Gruppe 3 am rechten Rand) (s. Kap. 1.2.1.1.3). Diachron betrachtet konnten verschiedene Wandlungsprozesse wie die Umbenennung, das Hinzukommen, das Wegfallen oder auch das Aufteilen einzelner Rubriken festgestellt werden. Hieraus ergaben sich letztlich innerhalb der ersten bis dritten Artikelgruppe thematische Schwerpunktbereiche, die in der Tabelle durch dickere Spaltenbegrenzungen gekennzeichnet sind. Die in Klammern stehenden Zahlen benennen die Gesamtanzahl der den Rubriken zugeordneten Artikel innerhalb der jeweils zusammengefassten Zeitschriftenjahrgänge. Spalten, die am Seitenende nach unten hin geöffnet sind, markieren ein zeitliches Fortbestehen der betreffenden Rubrik. In den Jahren 1971, 1976, 1978 und 1986 könnten durch unvollständige Jahresinhaltsverzeichnisse bestimmte Rubriken und die dazugehörigen Artikelanzahlen fehlen. Für das Jahr 1979 fehlt das Jahresinhaltsverzeichnis komplett und war auch nicht beschaffbar. Derartige Einschränkungen sind mit Bezug auf die Untersuchung für den hier festgesetzten Zeitraum jedoch nicht von Relevanz.

### 4.2.3 Kategoriensystem erster Ordnung (formal orientiert)



**Abb. 3:** Übersicht über das Kategoriensystem erster Ordnung, dessen Strukturierung formale Kriterien verschiedenster Art zugrunde liegen (s. Kap. 1.2.3.2.1). In der Untersuchung diente dieses zur Verortung der unterschiedlichen, in den einzeln analysierten Zeitschriftenartikeln auftretenden Schülergruppen und der Einzelschüler.



#### 4.2.4 Quantitative Auswertung des Referenzcodes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (Häufigkeiten innerhalb der Zuschreibungen pro Jahrgang)

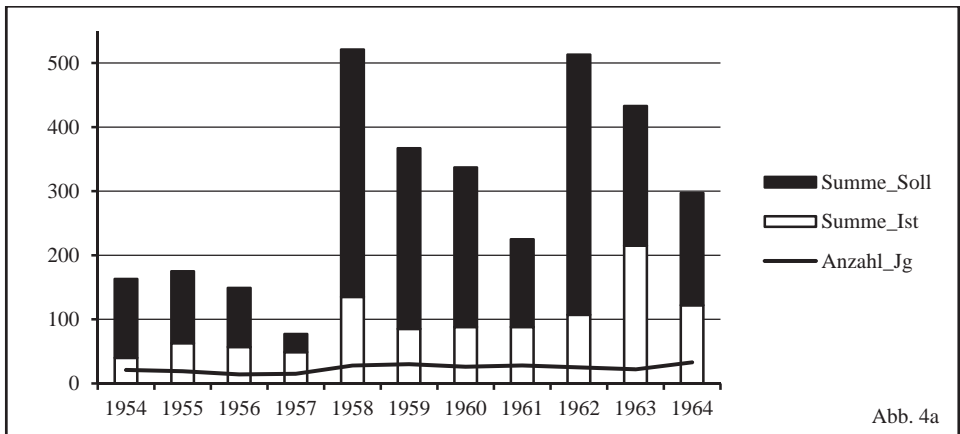


Abb. 4a

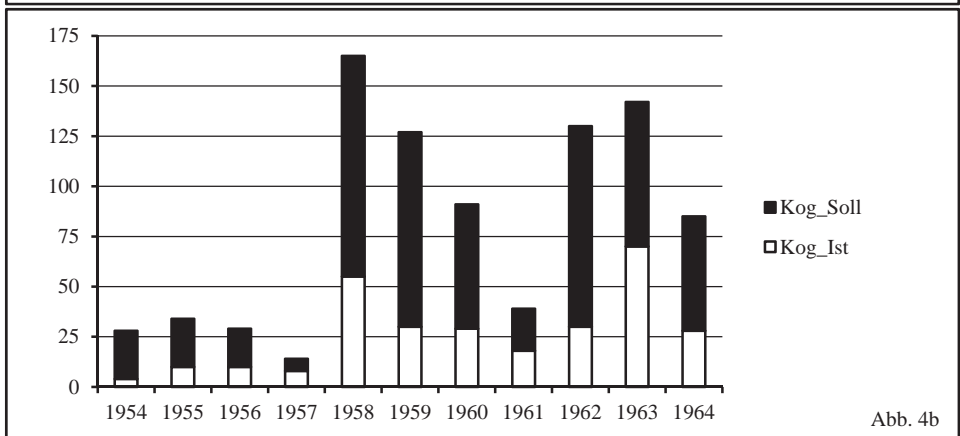


Abb. 4b

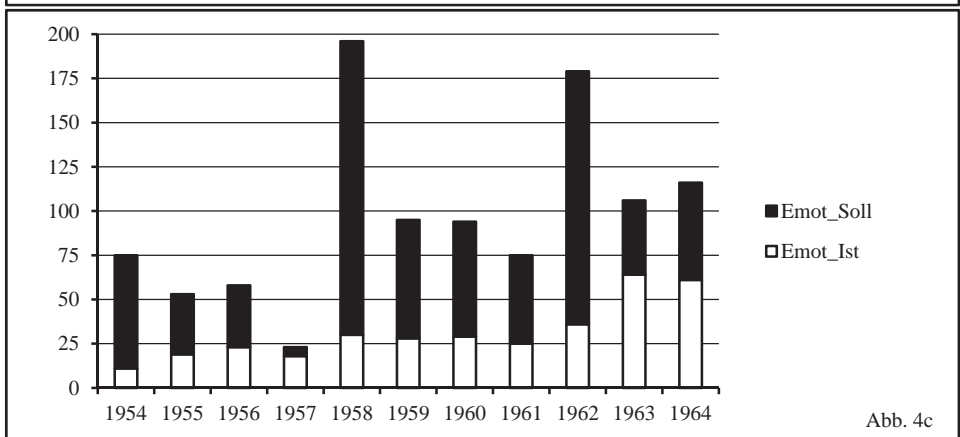


Abb. 4c

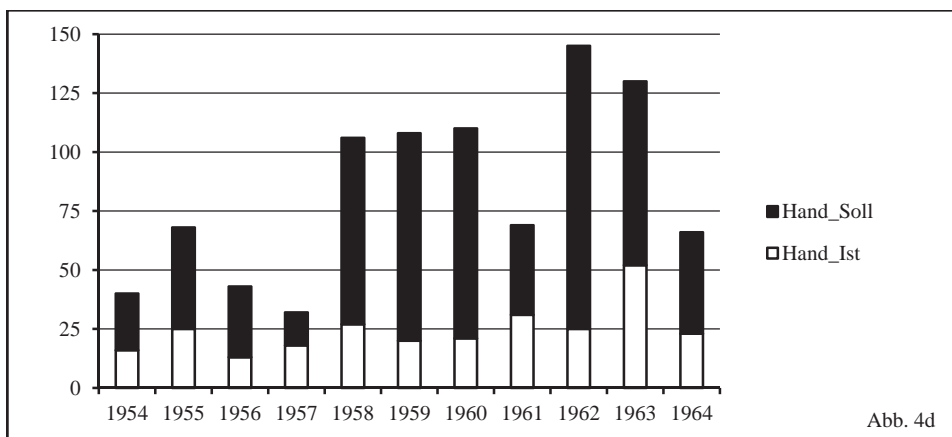


Abb. 4d

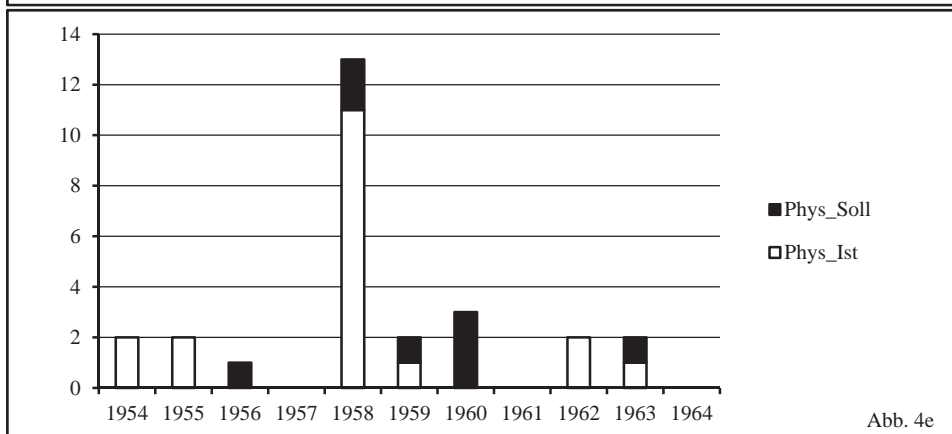


Abb. 4e

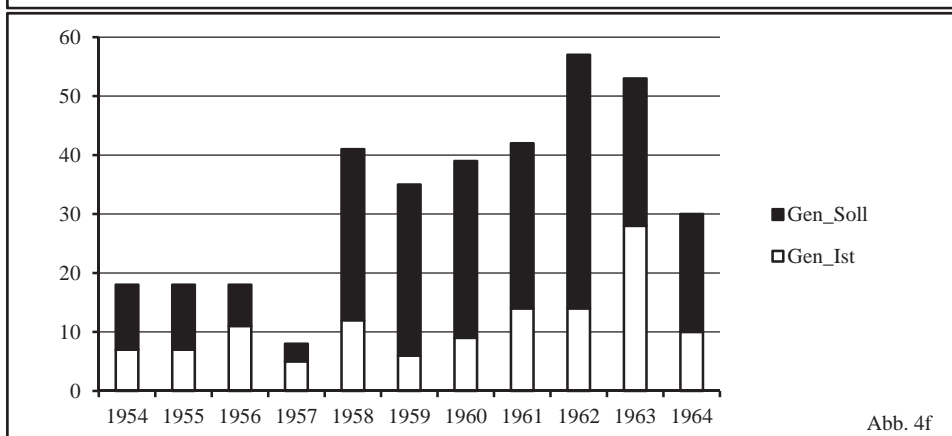


Abb. 4f

**Abb. 4a-4f:** Die Diagramme liefern einen Überblick über die Anzahl der Zuschreibungen über Unterstufenschüler im Untersuchungszeitraum. Hierfür gibt die Abbildung 4a die Gesamtsumme an realen und idealen Zuschreibungen pro Zeitschriftenjahrgang jenseits einer Differenzierung in die fünf festgesetzten Persönlichkeitsbereiche wieder. Hinzu kommt in Form einer schwarzen Linie („Anzahl\_Jg“) die generelle Auftretenshäufigkeit des Referenzcodes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ pro Zeitschriftenjahrgang. Die Abbildungen 4b bis 4f beschreiben ergänzend die Anzahl der realen und idealen Zuschrei-

bungen getrennt nach Persönlichkeitsbereichen (4b: kognitive Zuschreibungen, 4c: emotional-volitve Zuschreibungen, 4d: handlungsbezogene Zuschreibungen, 4e: physische Zuschreibungen, 4f: generalisierte Zuschreibungen).

Im Gesamten betrachtet bestätigt diese Auswertung die zeitschrifteninterne Periodisierung, die anhand inhaltlicher Konjunkturen und Wandlungsprozesse innerhalb des Referenzcodes festgelegt wurde: So ist die erste zeitschrifteninterne Periode in diesem Diagramm durch eine geringe Zuschreibungszahl gekennzeichnet, die parallel mit einer niedrigen Anzahl an artikelspezifischen Kindbildern in den Zeitschriftenjahrgängen 1954 bis 1957 zusammenhängt. Zudem treten ideale Attribuierungen im Verhältnis zu den realen noch nicht so überdimensioniert häufig auf, wie dies in der nächsten zeitschrifteninternen Periode 1958 bis 1959 der Fall ist. Die mengenmäßige Expansion der gesamten Zuschreibungen ist in diesen beiden Jahren neben der generell höheren Auftretenshäufigkeit dieses Codes in den einzelnen Artikeln – die ab 1958 weitgehend konstant bleibt – v.a. auf die Zunahme der idealen und nur zu einem kleinen Teil auch die der realen Attribuierungen zurückzuführen. Der Übergang zur dritten zeitschrifteninternen Periode von 1960 bis 1961 ist im Gegensatz zu den anderen Periodenübergängen wohl ein primär inhaltlich gekennzeichnet, da im Diagramm die Anzahl der Zuschreibungen ab 1958 bis 1961 kontinuierlich weiter sinken. Eine Verdoppelung der Einzelattributionen markiert den Beginn der vierten zeitschrifteninternen Periode im Jahr 1962. Auch innerhalb dieses Zeitabschnitts ist nach dem initialen Anstieg erneut ein langsamer Abfall der Zuschreibungsdichte feststellbar. Im Vergleich zur zweiten, ebenfalls hochkonjunkturellen Periode weisen die Balken zudem auf eine deutliche Erhöhung der realen gegenüber den idealen Anteilen innerhalb der Gesamtmenge der Zuschreibungen hin.



#### 4.2.5 Quantitative Auswertung des Referenzcodes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (Streuung innerhalb der Zuschreibungen pro Jahrgang)

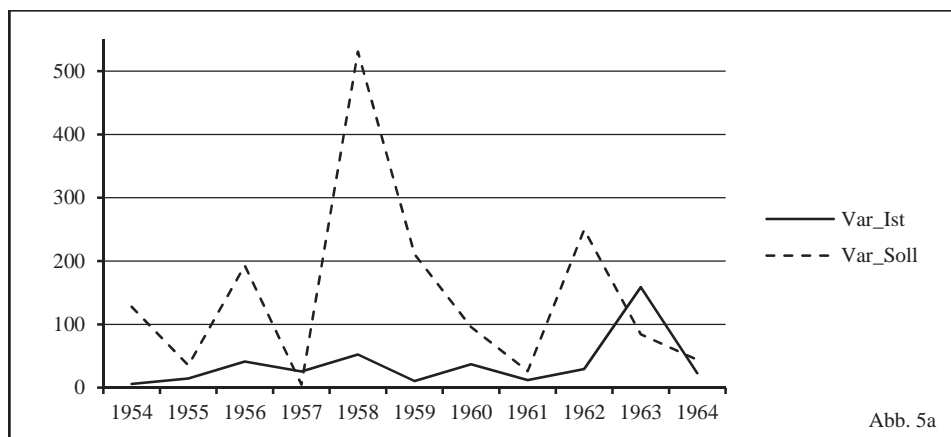


Abb. 5a

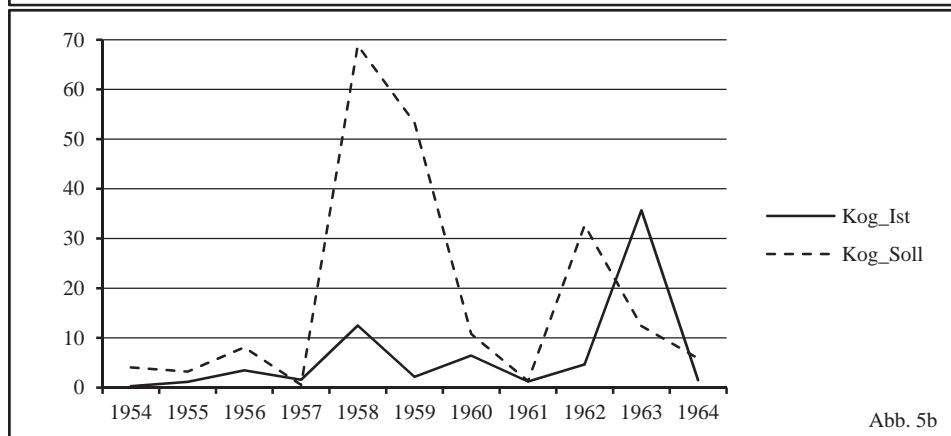


Abb. 5b

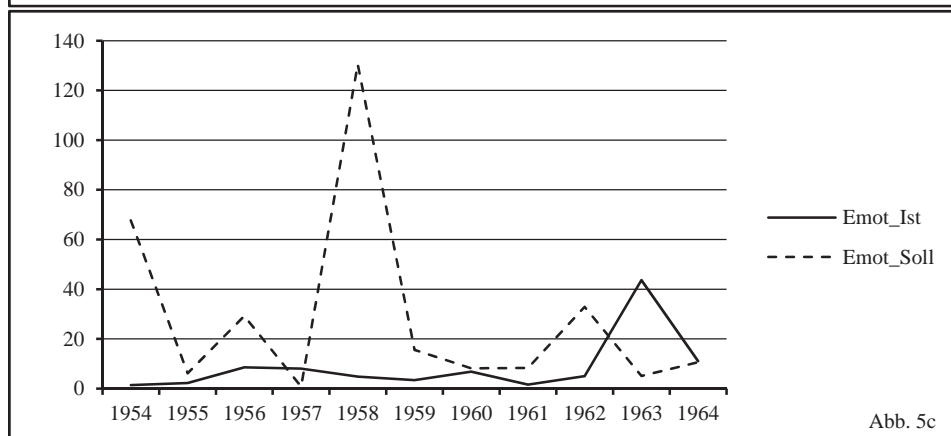
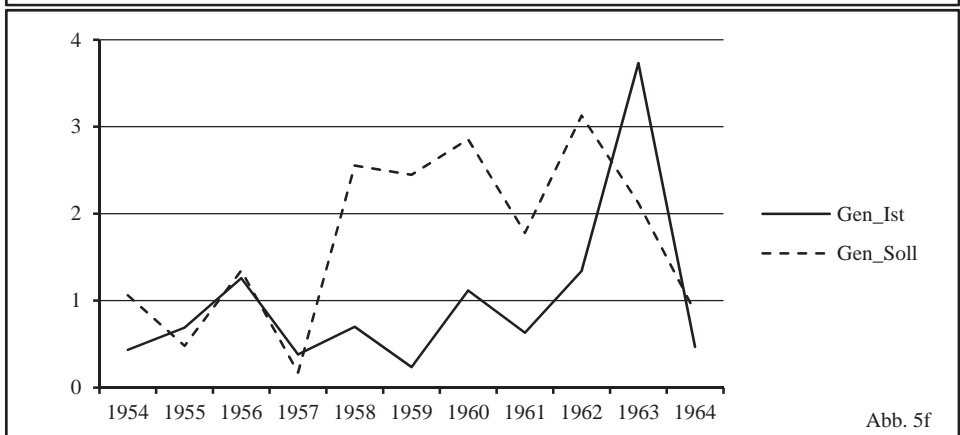
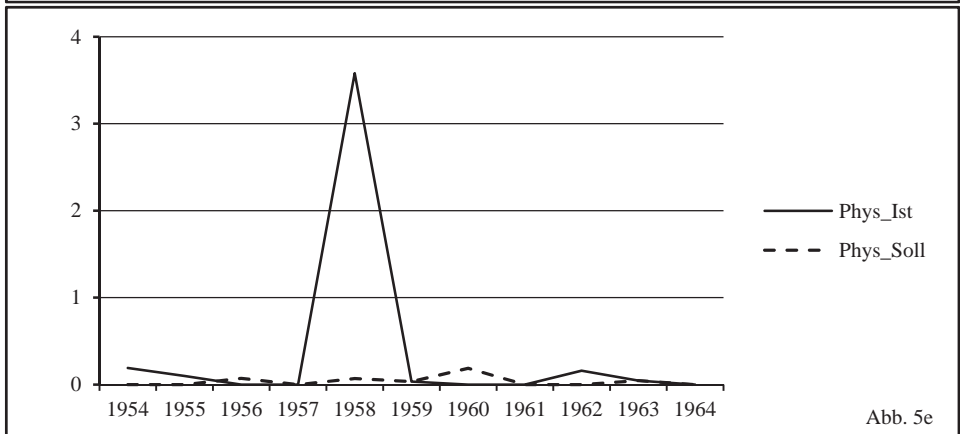
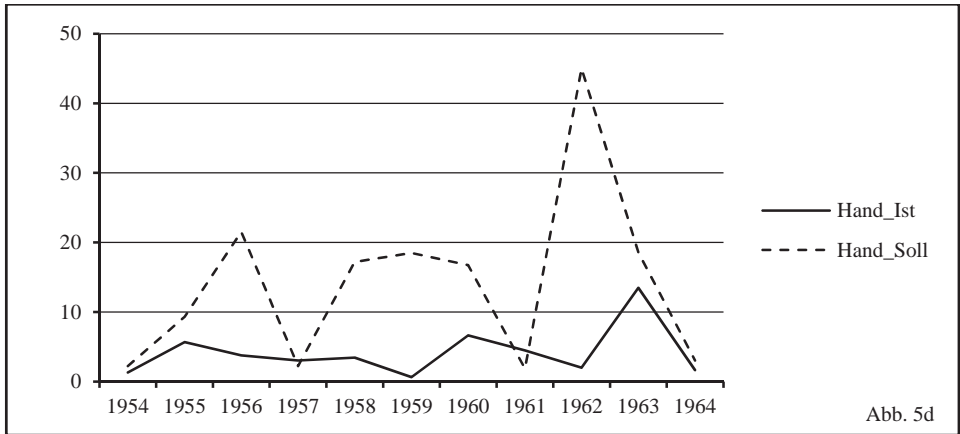


Abb. 5c



**Abb. 5a-5f:** Die Diagramme verdeutlichen für jeden Zeitschriftenjahrgang die jeweilige Streuung der Zuschreibungen über Unterstufenschüler um den zeitschriftenjahrgangsbezogenen Mittelwert. Hierfür werden in der Abbildung 5a zuerst alle Ist-Zuschreibungen und alle Soll-Zuschreibungen in ihrer jeweiligen Gesamtheit betrachtet und darauffolgend mit den Abbildungen 5b bis 5f die Zuschreibungen zu jeder Persönlichkeitsdimension separat (4b: kognitive Zuschreibungen, 4c: emotional-volitve Zuschreibungen, 4d: handlungsbezogene Zuschreibungen, 4e: physische Zuschreibungen, 4f: generalisierte Zuschreibungen).

Der als Referenz für die Berechnungen eingesetzte Mittelwert stellt die durchschnittliche Anzahl der jeweils betrachteten Zuschreibungen zum artikelspezifisch auftretenden Code „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ dar. Daran anschließend konnte die jahrgangsabhängige Streuung (Varianz) innerhalb der einzelnen Persönlichkeitsbereiche bzw. der Gesamtsumme der Ist- und der Soll-Zuschreibungen erhoben werden, was einem Maß für die durchschnittliche Abweichung von diesem Mittelwert im Rahmen eines Zeitschriftenjahrganges entspricht. Je größer die Streuung der jahrgangsweisen Zuschreibungen innerhalb der betrachteten Zuschreibungen ist, desto höher ist in der Folge der Wert des Grafen für diesen Zeitschriftenjahrgang.

Ergänzend zur Analyse der Häufigkeiten der Zuschreibungen pro Zeitschriftenjahrgang (s. Anhang 4.2.4) liefert dieses Diagramm folgende weiterführenden Informationen, die zudem in einer nun neuen Variante bedeutende Unterschiede zwischen den zeitschrifteninternen festgelegten Perioden aufdecken: Innerhalb des ersten Zeitabschnitts bis 1957 ist parallel zur Anzahl der Zuschreibungen auch die Streuung relativ gering. V.a. hinsichtlich der idealen, aber auch innerhalb der realen Attribuierungen erhöht sich diese mit Beginn des Jahres 1958 schlagartig. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass der quantitativ enorme Anstieg innerhalb der Zuschreibungen durch einzelne, besonders ausführlich dargestellte, artikelspezifische Konkretisierungen zum Code „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ verursacht wird, die sich in dieser zeitschrifteninternen Periode insbesondere den kindlichen Idealen widmen. Der Beginn des dritten Zeitabschnitts ist hinsichtlich der Streuungswerte nicht eindeutig gekennzeichnet, da sich diese von 1959 auf 1960 kaum verändern. Dahingegen kann nach einem rapiden Abfall im Jahr 1961 zu Beginn des letzten Zeitabschnitts ab 1962 ein erneut bedeutender Anstieg v.a. im Bereich der Streuungswerte, die die idealen Zuschreibungen betreffen, festgestellt werden. Dieser wird jedoch im Jahr 1963 sofort durch einen starken Anstieg der auf reale Attribuierungen bezogenen Streuungen abgelöst. So weist dieses Diagramm durch die variierenden Streuungswerte darauf hin, dass die zweite und vierte zeitschrifteninterne Periode mit jeweils einer hohen Anzahl an kindbezogenen Zuschreibungen v.a. durch einige besonders zuschreibungsintensive, jeweils artikelspezifische Konkretisierungen des Codes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ bestimmt wurden, die dann abhängig vom Zeitschriftenjahrgang auch von ihren Inhalten her dominant waren.

#### 4.2.6 Deskriptive Auswertung des Referenzcodes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (zeitschrifteninterne Periode 1954-1957)

##### A. Erster Zeitschriftenjahrgang 1954

Auf der Ebene der deskriptiven Darstellung der Daten beziehen sich die realen Zuschreibungen im Jahr 1954 und damit im ersten Zeitschriftenjahrgang innerhalb des Referenzcodes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ über die verschiedenen Persönlichkeitsbereiche hinweg v.a. auf die Lernvoraussetzungen der Schüler. Deren Berücksichtigung ist die Grundlage einer effektiven, unterrichtsbezogenen Wissensvermittlung. Hierzu passend findet sich auf kognitivem Niveau eine Auflistung der bei den Schülern vorhandenen Lerneinschränkungen. Diese umfassen u.a. die altersbedingt noch sehr unklaren kindlichen Vorstellungen (vgl. 1954-02-02) und ihre mangelnde Aufnahmefähigkeit rein sprachlicher Erläuterungen (vgl. 1954-06-01)<sup>171</sup>. Auf emotional-volitativer Ebene bilden das kindliche Interesse für selbstständige geistige Arbeit (vgl. ebd.)<sup>172</sup> wie auch die disziplinierte, moralische Einstellung der Schüler zum Lernen (vgl. 1954-04-01), welche prinzipiell durch den Lehrer beeinflussbar ist<sup>173</sup>, zentrale Voraussetzungen für einen zufriedenstellenden Wissenszuwachs. Zudem spielen auf handlungsbezogenem Niveau Aktivitäten zur Festigung des erworbenen Wissens wie Übungen oder Hausaufgaben eine wichtige Rolle (vgl. 1954-07-02; 1954-10-02; 1954-12-05). Jenseits dieser Auseinandersetzung mit kindlichen Lerneigenheiten werden kaum weitere Aspekte aufgeführt<sup>174</sup>, so dass auch bei den generalisierten Zuschreibungen der Aspekt der Unterstufenkinder als lernende und eine ausreichende Leistung erbringende Schüler im Mittelpunkt steht<sup>175</sup>. Zwar weisen die Schüler im Negativen Mängel und Hemmungen auf (vgl. 1954-04-01), sind jedoch im Positiven grundsätzlich gut beeinflussbar: „Kinder sind wie Wachs. Aus ihnen knete man, was man will: ein Mann oder ein Messer, eine Nachtigall oder eine Kröte“<sup>176</sup> (1954-06-01, 2). Diese Beeinflussbarkeit wird v.a. vor der Rolle der Kinder als Gestalter des Zukünftigen (vgl. ebd.) betont.

Die Zuschreibungen zum ideal erwünschten Zustand der Schüler konzentrieren sich im kognitiven Bereich auf Lerninhalte, was jedoch in wenig detailreicher Form entlang der Unterrichtsfächer<sup>177</sup> oder bezüglich der angestrebten Qualität des Wissens geschieht<sup>178</sup>.

<sup>171</sup> Aus diesen Defiziten resultieren die Notwendigkeit konkretisierender Darstellungen (vgl. 1954-12-05) und der Kopplung des Lerninhaltes mit der Tat (vgl. 1954-06-01), damit die Schüler effektiv Wissen erwerben können.

<sup>172</sup> Wozu auch die Lust am Lesen und die Liebe zum Buch zählen (vgl. 1954-06-01).

<sup>173</sup> Die richtige Lerneinstellung eignen sich die Unterstufenschüler aufgrund ihrer prinzipiellen Empfänglichkeit für die Worte und das Handeln des Lehrers in Orientierung an diesem an (vgl. 1954-06-01). Insbesondere gilt das, wenn er sie mit dem benötigten Einfühlungsvermögen behandelt (vgl. 1954-12-02).

<sup>174</sup> Mit konkretem Bezug auf den Unterricht findet nur noch eine Auseinandersetzung mit der kindlichen Handschrift statt (vgl. 1954-02-05). Auch außerhalb des Klassenzimmers agieren die Kinder kaum, spielen in einem Artikel auf der Straße (vgl. ebd.) und treffen Verwandte aus Westdeutschland (vgl. 1954-09-02).

<sup>175</sup> Hervorgehoben werden in diesem Zusammenhang der Leistungsstand der Schüler (vgl. 1954-02-02) und die prinzipielle Möglichkeit, ihr Zurückbleiben durch entsprechende Fördermaßnahmen zu verhindern (vgl. 1954-03-01).

<sup>176</sup> Dieses Zitat wird in Anlehnung an einen sowjetischen Offizier im Artikel aufgeführt (vgl. 1954-06-01).

<sup>177</sup> So sollen sich die Schüler bspw. Wissen im musikalischen oder künstlerischen Bereich aneignen (vgl. 1954-03-02; 1954-01-02).

<sup>178</sup> Die aufgeführten Wissensqualitäten umschreiben die Richtigkeit des Wissens vor dem Lehrplan und der Wissenschaft (vgl. 1954-04-01; 1954-02-02), seine Notwendigkeit für die „Teilnahme am gesellschaftli-

Zudem soll das Denken der Kinder, das dem Wissenszuwachs zugrunde liegt, zwar schöpferisch, aber nicht mystizistisch geprägt sein (vgl. 1954-01-01; 1954-06-01). Neben der eher abstrakten Auseinandersetzung mit kognitiven Idealattributionen werden die emotional-volitiven Erwartungen an die Schüler weitaus konkreter vermittelt. Inhaltlicher Schwerpunkt liegt hierbei auf den Forderungen nach Heimatliebe (u.a. 1954-01-01; 1954-04-01; 1954-06-01) und Stolz auf die Heimat<sup>179</sup>. In Verbindung steht die Heimatliebe mit der Liebe zur Familie und zur Arbeit als wichtige Grundlage des gesamtgesellschaftlichen Wohlergehens sowie mit der Achtung gegenüber den anderen Gesellschaftsmitgliedern (vgl. 1954-06-01). Als weiterer Aspekt der emotional-volitiv erwünschten Zuschreibungen finden allgemeine Charaktereigenschaften Erwähnung (wie bspw. Mut, Ausdauer, Zähigkeit, Entschlossenheit und Hilfsbereitschaft) (vgl. 1954-01-01)<sup>180</sup>, die sich teilweise auch im Sinne einer Konkretisierung auf die unterrichtliche Situation beziehen<sup>181</sup>, jedoch im Normalfall nur als kurze Benennung aufgeführt werden. Schwerpunkt im handlungsbezogenen Bereich liegt auf Tätigkeiten, die im Allgemeinen dem Aufbau und der Festigung der Deutschen Demokratischen Republik und der Pflege des kulturellen Erbes dienen (vgl. 1954-01-01; 1954-04-01; 1954-06-01)<sup>182</sup>. Auf einem ebenso unkonkreten Niveau erfolgen Umschreibungen der unterrichtsinternen Aktivitäten, die allgemein im Sinne der allseitigen Bildung ablaufen sollen (vgl. 1954-12-05) und darüber hinaus nur bei ausgewählten Unterrichtsthemen eine weitere Spezifizierung erfahren (v.a. bezogen auf die Auseinandersetzung mit der Aneignung einer deutlich lesbaren, persönlichen Handschrift) (vgl. 1954-01-03; 1954-01-04; 1954-02-05)<sup>183</sup>. Ähnlich wie die kognitiven Idealzuschreibungen (s.o.) werden auch die den Handlungen zugrunde liegenden anzueignenden Fähigkeiten und Fertigkeiten ausschließlich hinsichtlich ihrer Qualität gekennzeichnet<sup>184</sup>. Auf generalisiertem Niveau sollen die Unterstufenschüler passend zum Fokus der idealen Attributionen auf den außerunterrichtlichen Kontext v.a. zukünftige, aufrechte Patrioten und Kämpfer für eine glückliche Zukunft (vgl. 1954-01-01; 1954-04-01) und Helfer beim Aufbau des Staates sein (vgl. 1954-12-02), aber auch zu friedliebenden, humanistisch gesinnten Menschen werden (vgl. 1954-06-01).

Im Sinne einer zusammenfassenden interpretativen Betrachtung des ersten Zeitschriftenjahrganges wird im Rahmen der als real existent an die Unterstufenlehrer vermittelten

---

chen Leben und demokratischen Aufbau“ (vgl. 1954-01-01, 1) und dessen Charakterisierbarkeit als systematisch und elementar (vgl. 1954-07-01).

<sup>179</sup> Gefordert wird einerseits der Stolz der Kinder auf die demokratischen Errungenschaften und ruhmreichen Traditionen des Vaterlandes (vgl. 1954-01-01) und andererseits die feste Überzeugung von den unversiegbaren schöpferischen Kräften des Volkes (vgl. 1954-06-01).

<sup>180</sup> Auch die Eigenschaften Ordnung und Sauberkeit (vgl. 1954-01-04), Selbstvertrauen (vgl. 1954-10-04) und Einordnungsbereitschaft in das Kollektiv (vgl. 1954-06-01) werden in diesem Zusammenhang aufgeführt.

<sup>181</sup> In der konkreten Unterrichtssituation sollen sich die Unterstufenschüler – durch das Vorbild des Lehrers (vgl. 1954-06-01) – Freude am und Willen zum Lernen aneignen (vgl. 1954-04-01).

<sup>182</sup> Distanziert wird sich auf allgemeiner aktionaler Ebene vom Einsatz der eigenen Kräfte für Vernichtung, Zerstörung und Verfolgung von Menschen (vgl. 1954-06-01).

<sup>183</sup> Weitere unterrichtsbezogene Tätigkeiten, die genannt werden, sind das Anfertigen von Hausaufgaben (vgl. 1954-12-06) und das Singen vom Blatt (vgl. 1954-07-01).

<sup>184</sup> So sollen die Schüler hochentwickelte (vgl. 1954-01-01), systematische, elementare (vgl. 1954-07-01) und dem humanistischen Erziehungsauftrag entsprechende (vgl. 1954-06-01) Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben.

Wissensvorräte v.a. von im unterrichtlichen Kontext agierenden, lernenden Kindern ausgegangen. Diese bringen kognitive Lernvoraussetzungen und ebenso gewisse Lerneinschränkungen mit in die Schule und können unter bestimmten emotional-volitiven Voraussetzungen, die vom Lehrer beeinflussbar sind, einen zufriedenstellenden Wissenszuwachs erlangen. Auf handlungsbezogener Ebene führen sie hierfür die entsprechenden Aktivitäten im Unterricht durch. Die idealen Zuschreibungen erweitern die Perspektive auf die Unterstufenkinder als unterrichtsintern Agierende und Lernende um den Aspekt eines generell hohen Bildungsanspruchs, der sich auf das schulisch zu erwerbende Wissen wie auch auf die Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen der Kinder bezieht, jedoch kaum spezifiziert wird. Über diesen unterrichtlichen Kontext treten die Schüler idealerweise auch in den direkten Kontakt mit der Gesellschaft, indem sie sich entsprechende Kenntnisse aneignen und gesellschaftsbezogene Aktivitäten durchführen. Jenseits der Idee der Heimatliebe bleiben diese Forderungen jedoch ebenfalls sehr unkonkret.

### *B. Zweiter Zeitschriftenjahrgang 1955*

Im Jahr 1955 wird mit deskriptivem Blick auf die erhobenen Daten innerhalb der dargestellten Realzuschreibungen ohne bedeutende kognitive Attribuierungen<sup>185</sup> v.a. die emotional-volitiven Ebene betont und hierbei an die Darstellung der kindlichen Lernausgangslagen aus dem vorangegangenen Zeitschriftenjahrgang angeknüpft. So sind die Unterstufenschüler durch die richtige Form der Leistungsbeurteilung<sup>186</sup>, durch Spaß beim Lernen (bspw. am Lesen) (vgl. 1955-11-02) und durch eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff<sup>187</sup> prinzipiell positiv beeinflussbar (vgl. 1955-06-01; 1955-08-01). Dafür benötigen sie jedoch zudem eine Rücksichtnahme auf ihre natürlichen Bedürfnisse, die sie im Unterricht teilweise auch einschränken<sup>188</sup>. Erweitert wird diese unterrichtsbezogene Betrachtung der Lernausgangslage durch eine Reflexion der emotional-volitiven Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer Umwelt<sup>189</sup>, die in der zärtlichen Liebe zu ihrer Familie als engstem Wirkungskreis ihren Ausgangspunkt findet (vgl. 1955-07-01). Auch im handlungsbezogenen Bereich sind die Schüler primär innerunterrichtlich mit Aktivitäten beschäftigt, die vom Lehrer oder anderen Schülern kontrolliert werden<sup>190</sup>. Darüber hinaus bewegen sie sich jedoch auch spielend mit Puppen, Holzfiguren oder Haustieren (vgl. 1955-04-03; 1955-07-01; 1955-08-03) und arbeiten als Erntehelfer (vgl. 1955-07-01) jen-

<sup>185</sup> Kognitive Zuschreibungen finden für 1955 im Bereich des als real existent vermittelten Unterstufenkindes bis auf die Ausnahme, dass die Kinder die Größe ihres Heimatlandes kennen und dieses als unendlich größer als ihren Heimatort einordnen, keine Berücksichtigung (vgl. 1955-07-01).

<sup>186</sup> Als Richtlinie für eine richtige Leistungsbeurteilung gilt, dass sie objektiv, zeitnah und nicht willkürlich sein darf (vgl. 1955-06-01; 1955-08-01).

<sup>187</sup> Dahingegen kann der Schüler eigene Schlussfolgerungen hinsichtlich des Lernstoffs bspw. nicht durch lange Lehrervorträge ziehen (z.B. bei der Vermittlung von Pioniergesetzen; vgl. 1955-11-02).

<sup>188</sup> Als natürliche Bedürfnisse werden Spielen (vgl. 1955-04-03), Lieder singen und Blumen mit Buntstiften malen wie auch die Freude des Kindes beim Pflanzen pflegen und ernten teilzunehmen aufgeführt (vgl. 1955-07-01). Dahingegen widerspricht ein zu langes Stillsein diesen natürlichen, kindlichen Bedürfnissen (vgl. 1955-08-03).

<sup>189</sup> Diese gefühlsbezogene Auseinandersetzung mit der Heimat bezieht sich auf die lokalen Schätze wie Märchen, Verse und Lieder und Theatervorführungen als empfindungsintensive Erlebnisse (vgl. 1955-07-01).

<sup>190</sup> So absolvieren sie bspw. mündliche und schriftliche Kontrollen in Form von Schönschreibübungen und mündlichen Hausaufgaben (vgl. 1955-01-01; 1955-06-01).



seits dieses innerunterrichtlichen Kontextes. Auf generalisiertem Niveau wird durch die Betonung der Differenzen zwischen den Kindern (vgl. 1955-09-02; 1955-11-02) und ihrem trotzdem prinzipiell vorhandenen Leistungsvermögen<sup>191</sup> ihre Rolle als schulische Leistungserbringer herausgestellt, der sie jedoch nur durch die Berücksichtigung ihrer kindlichen Eigenarten gerecht werden können.

Die idealen Zuschreibungen erfahren im Zeitschriftenjahrgang 1955 im Vergleich zu 1954 im kognitiven Bereich eine inhaltliche Konkretisierung, auch wenn die unspezifische Forderung nach dem Erwerb qualitativ hochwertigen Lernwissens weiterhin bestehen bleibt (vgl. 1955-01-01; 1955-11-02). Explizit genannte Lerninhalte bewegen sich jedoch jenseits der grundlegenden Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen und betreffen v.a. direkt gesellschaftsbezogene (land-)wirtschaftliche Fragen und Produktionszusammenhänge<sup>192</sup>. Grundlage des Erwerbs dieser Lerninhalte sollen kindliche Denkprozesse sein, die idealerweise von der Kraft der Phantasie (vgl. 1955-04-02) und v.a. der Selbstständigkeit geprägt sind (vgl. 1955-05-05)<sup>193</sup>. Im emotional-volitiven Bereich bleibt weiterhin die Forderung nach der Liebe zur Heimat bestehen, die nun allerdings über die notwendige Entwicklung von Patriotismus unmittelbar aus der Liebe zum Elternhaus resultiert<sup>194</sup>. Zudem soll die Heimatliebe der Schüler mit einem Pflichtgefühl verbunden sein (vgl. 1955-07-01; 1955-08-01), das die Bereitschaft zu fleißiger Arbeit (vgl. 1955-05-01) und zur Verteidigung der Errungenschaften der Werktätigen gegenüber allen Feinden auslöst (vgl. 1955-11-02)<sup>195</sup>. Weiterhin werden in diesem Jahr im emotional-volitiven Bereich explizit bestimmte Einstellungen und Überzeugungen von den Schülern gefordert, die sich im Resultat positiv auf ihre Leistungen auswirken<sup>196</sup>. Auf der Ebene der handlungsbezogenen Zielvorgaben bleiben die Erläuterungen teilweise abstrakt und erfahren lediglich hinsichtlich ihrer Qualität weitere Konkretisierungen<sup>197</sup>. Dies ändert sich, sobald die erwünschten kindlichen Aktivitäten mit direktem Bezug auf die emotional-volitiven und kognitiven Zielvorgaben expliziert werden. In diesen Fällen sollen die Schüler prinzipiell ihre Gefühle zur Tat werden lassen (vgl. 1955-07-01) und ihre schulischen Aktivitäten wie auch die damit verbundenen praktischen Tätigkeiten eng mit ihrem Denken verknüpfen (vgl. 1955-03-02;

<sup>191</sup> Das kindliche Leistungsvermögen impliziert die Gefahr der Überforderung (z.B. durch zu viele Hausaufgaben) (vgl. 1955-09-02) wie auch den Aspekt der grundsätzlich möglichen Vermeidung eines Zurückbleibens durch leistungsadäquate Förderung (vgl. 1955-05-01; 1955-08-03).

<sup>192</sup> Dazu zählen Materialkenntnisse, Werkzeugkunde, Verständnis von wirtschaftlichen Fragen und Einblicke in landwirtschaftliche Produktionszusammenhänge (vgl. 1955-03-02), genauso wie Kenntnisse über die positiven Berufsaussichten im landwirtschaftlichen Bereich (vgl. 1955-04-02).

<sup>193</sup> Diese Selbstständigkeit des Denkens konkretisiert sich sowohl in der Fähigkeit der adäquaten Selbsteinschätzung (durch Noten) (vgl. 1955-08-01) als auch der selbstständigen Einschätzung des Handelns von Erwachsenen (vgl. 1955-08-04).

<sup>194</sup> Diese neue Verknüpfung belegt folgendes Zitat: „In der Liebe zum Elternhaus liegt die Wurzel des Patriotismus.“ (1955-07-04, 1)

<sup>195</sup> Trotzdem sollen die Schüler grundlegend eine friedliche Gesinnung herausbilden (vgl. 1955-05-01) und den Wunsch nach einer friedlichen Zukunft entwickeln (vgl. 1955-07-01).

<sup>196</sup> So sollen die Kinder ihren Lerneifer (u.a. durch die Orientierung an besseren Mitschülern) (vgl. 1955-06-01) und die Freude an guten Noten (1955-08-01) sowie bewusste Disziplin, Genauigkeit, Sorgfalt und Ausdauer (vgl. 1955-11-02; 1955-08-03) und einen aus schlechten Leistungen resultierenden Willen zur Leistungsverbesserung (vgl. 1955-08-01) entwickeln.

<sup>197</sup> Kindliche Handlungen werden in punkto Qualität v.a. als elementar, einem bestimmten Maß genügend (vgl. 1955-09-02), nicht auf manuelle Fertigkeiten beschränkt (vgl. 1955-03-02) und an der Direktive 1955/56 orientiert (vgl. 1955-09-02) dargestellt.

1955-04-03; 1955-05-05; 1955-08-03). Auch aus der Heimatliebe sollen auf diesem Weg praktisch-nützliche Arbeiten resultieren (vgl. 1955-03-02), die zudem die technisch-praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten<sup>198</sup> der Schüler trainieren (vgl. 1955-03-02; 1955-11-02). Darüber hinaus wird an Beispielen konkretisiert, wie sich die positiven Lerneinstellungen der Schüler idealerweise auf ihr gezeigtes Lernverhalten auswirken und dadurch u.a. selbstständiges Unterrichtshandeln erzeugen<sup>199</sup>. Besonderes Augenmerk liegt im Rahmen dieser unterrichtsbezogen erwünschten Synthese aus Tätigkeit und Denkprozessen auf der geforderten Ausdrucksschulung und Sprachbildung der Schüler (vgl. 1955-03-02; 1955-04-03; 1955-08-03)<sup>200</sup>. Die generalisierten Zuschreibungen betrachten die Unterstufenschüler unter mehreren Perspektiven und beschreiben sie als echte Patrioten (vgl. 1955-08-03; 1955-09-02)<sup>201</sup> genauso wie als glückliche Kinder, die keine kleinen Einserrjäger und Beamten werden sollen (vgl. 1955-05-01; 1955-08-04).

Im Rahmen einer interpretativen Annäherung an den zweiten Zeitschriftenjahrgang 1955 fällt innerhalb des als real an die Profession vermittelten Wissensvorrates v.a. die erneute Orientierung an den unterrichtsintern lernenden und unter bestimmten Bedingungen Leistung erbringenden Schülern auf. So sind die Kinder wie im Vorjahr bezogen auf ein besseres Leistungsverhalten prinzipiell beeinflussbar, sofern ihre nun auf emotional-volitativer Ebene angesiedelten Einschränkungen und – im Sinne eines neu aufgenommenen Aspekts – ihre Individualität Berücksichtigung finden. Die als ideal an die Profession vermittelten Wissensbestände knüpfen ebenfalls an die Tendenzen des Vorjahres an, da die Schüler durch eine entsprechende Lerneinstellung sowohl hohe unterrichtsbezogene Leistungen erbringen als auch durch ihre Heimatliebe wie durch ihr Handeln mit der Gesellschaft in Verbindung stehen sollen. Obwohl die idealen Zuschreibungen wie im Vorjahr meist relativ allgemein formuliert sind, werden besonders die Lerninhalte der Schüler wie auch ihr schulisches wie gesellschaftsbezogenes Handeln ausdifferenzierter dargestellt. Hierzu zählt im Sinne eines Novums auch die fortwährende Betonung nötiger, emotional-volitativer und kognitiver Voraussetzungen für die erwünschten Verhaltensweisen.

### *C. Dritter Zeitschriftenjahrgang 1956*

Auf der Ebene der Datendeskription beziehen sich die realen, die Unterstufenschüler betreffenden Zuschreibungen des dritten Zeitschriftenjahrganges im Jahr 1956 im kognitiven Bereich nahezu ausschließlich auf Einschränkungen der kindlichen Aufnahmefä-

<sup>198</sup> Ein Exempel für solche Fähigkeiten ist die Beherrschung durchdachter Arbeitsvorgänge (vgl. 1955-03-02; 1955-11-02).

<sup>199</sup> So soll der geforderte Lerneifer u.a. zu fleißigem und beharrlichem Lernen (vgl. 1955-07-01; 1955-08-03), sorgfältigem Anfertigen der Hausarbeiten, zum Vergleichen der Arbeiten mit denen der Mitschüler (vgl. 1955-06-01) und aufmerksamem Folgen des Unterrichts (vgl. 1958-08-03) führen. Zudem findet sich die Idee des selbstständigen unterrichtlichen Agierens explizit in der Forderung nach selbstständigem Arbeiten im Unterricht (vgl. 1955-01-01) und eigenständigem Anfertigen der Hausaufgaben (vgl. 1955-08-03) wieder.

<sup>200</sup> Andere innerschulisch verlangte Tätigkeiten und ggf. daraus resultierende Fähigkeiten und Fertigkeiten treten in diesem Zeitschriftenjahrgang bis auf wenige Ausnahmen genauso wenig auf, wie Aktivitäten jenseits des Geschehens im Klassenzimmer. Diese Ausnahmen betreffen das Auswendiglernen von Gedichten (vgl. 1955-06-01) oder die Aneignung von malerischen und zeichnerischen Fähigkeiten (vgl. 1955-11-02).

<sup>201</sup> Entwickeln sollen sich die Schüler vornehmlich zu vorbildlichen Jungen Pionieren (vgl. 1955-11-02), zu einem leistungsfähigen Schülerkollektiv (vgl. 1955-08-01; 1955-08-03) und zu gebildeten Menschen (vgl. 1955-04-03), die an ihren Aufgaben wachsen (vgl. 1955-11-02).

higkeit während des Lernprozesses<sup>202</sup>. Innerhalb der emotional-volitiven Ebene stehen wie in den Vorjahren die gefühlsbezogenen Reaktionen und Eigenarten der Unterstufenkinder während des Lernprozesses im Mittelpunkt<sup>203</sup>. Dabei werden insbesondere das Bedürfnis der Kinder nach einem Mindestmaß an Leistungsforderung zur Entfaltung ihrer Fähigkeiten und damit ihres Selbstvertrauens sowie das kindliche Streben nach selbstständiger Leistungserbringung in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt (vgl. 1956-04-01; 1956-06-02)<sup>204</sup>. Gemäß diesem Fokus auf die Leistungserbringung der Kinder laufen auch ihre dargestellten Aktivitäten primär unterrichtsintern ab und beziehen sich meist auf das Lernen als schulische Hauptaktivität<sup>205</sup>. Dieses ist durch die eher gegenständliche Vorgehensweise der Schüler häufig eingeschränkt (vgl. 1956-04-01)<sup>206</sup>, auch wenn hier interindividuelle Verhaltensunterschiede existieren (vgl. 1956-04-01; 1956-11-01). Auf generalisiertem Niveau werden die Kinder mit Bezug auf wichtige Determinanten für ihre Lernausgangslage sowohl hinsichtlich ihrer pauschalen Alterseigentümlichkeiten (vgl. 1956-11-01) als auch hinsichtlich ihrer Differenzen in ihrem Leistungs- und Entwicklungsstand (vgl. 1956-08-01) und in ihren Merkmalen und Eigenarten (vgl. 1956-11-01) betrachtet.

Die idealen Zuschreibungen enthalten im Gegensatz zu den realen im kognitiven Bereich eine Reihe von erwünschten Lerninhalten, die die Kinder erwerben bzw. besitzen sollen. Jenseits vereinzelter Lernwissens mit generellem Fachbezug<sup>207</sup> geht es im Sinne eines spezifischer explizierten Wissensbereiches v.a. um das Kennenlernen der DDR als rechtmäßigen und souveränen Heimatstaat (vgl. 1956-04-01). Damit verbunden spielt auch der erwünschte Einblick in patriotische Handlungsmöglichkeiten innerhalb dieses Staates, v.a. im Rahmen des Pionierlebens, eine wichtige Rolle (vgl. 1956-04-01; 1956-06-02)<sup>208</sup>. Zudem wird die Qualität dieser nun anzueignenden Lerninhalte charakterisiert (vgl. 1956-06-02)<sup>209</sup>, wohingegen das Denken als Grundlage des Wissenserwerbs kaum

<sup>202</sup> Angeführt werden die wenig entwickelte Konzentrationsfähigkeit, die wenig andauernde Aufmerksamkeit und gegenständliche Denkweise (vgl. 1956-04-01), die mangelnde Fähigkeit, beim ungelenkten Betrachten das Wesentliche aus der Fülle an Erscheinungen herauszuheben (vgl. 1956-06-02), und die Tendenz zu Pauschalisierungen (vgl. ebd.).

<sup>203</sup> Weitere Nennungen im volitiven Bereich beziehen sich auf die Freundschaft der Kinder zu friedliebenden anderen Völkern (vgl. 1956-04-01) und ihre Wertschätzung für eigene Sammlerstücke, die den empfundenen Wert für käuflich erworbene Demonstrationsobjekte übertrifft (vgl. 1956-06-02).

<sup>204</sup> Darüber hinaus wird die notwendige Begeisterung des Kindes am Unterricht angesprochen, die durch die Erregung seines Interesses entsteht (vgl. 1956-06-02) und durch aufkommende Langeweile wieder verfliegt (bspw. durch umständliche Belehrungen des Lehrers) (vgl. 1956-12-02). Auch eine Störung des empfindlichen Gerechtigkeitssinns der Schüler kann ihre Begeisterung am Unterricht zerstören (vgl. 1956-04-01).

<sup>205</sup> Dieses Lernen findet nun nicht mehr im freien Spiel, sondern im organisierten Kollektiv statt (vgl. 1956-04-01) und hängt zudem im Wesentlichen von der Beziehung der Kinder zu ihrem Lehrer ab. Dies demonstrieren die Schüler bspw. durch die kleinen Zeichen der Verbundenheit, die sie ihm in Form von klebrigen Bonbons oder zu kurz abgerissenen Blumen schenken (vgl. ebd.).

<sup>206</sup> Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder werden jenseits des Grades der Schreibfähigkeit eines Unterstufenschülers nicht aufgeführt (vgl. 1956-08-01).

<sup>207</sup> Genannt werden elementare Kenntnisse im Zeichnen, ein fester Kanon an Liedern und ein bestimmtes Maß an Kenntnissen in der Heimatkunde (vgl. 1956-04-01).

<sup>208</sup> Die Handlungsmöglichkeiten sollen prinzipiell auf die Kenntnis der Wirksamkeit wichtiger Gesetze in Natur und Gesellschaft zurückzuführen sein (vgl. 1956-04-01).

<sup>209</sup> Das Wissen soll gut beherrscht werden, hochwertig und schön (vgl. 1956-06-02), aber auch solide und nicht formal sein sowie kein inhaltloses Wortwissen umfassen (vgl. 1956-07-01).

Erwähnung findet<sup>210</sup>. Auf emotional-volitiver Ebene steht die Forderung nach Liebe zur Heimat und den sozialistischen Errungenschaften im Mittelpunkt (vgl. u.a. 1956-03-02; 1956-04-01; 1956-06-02)<sup>211</sup>. Diese soll jedoch nun v.a. durch starke Erlebnisse mit den Werktätigen entstehen statt über die Liebe zur Familie (vgl. 1956-04-01) und bei den Kindern Mut und Einsatzbereitschaft (vgl. 1956-06-02), u.a. zur Stärkung und Verteidigung des Staates, auslösen (vgl. 1956-04-01). Des Weiteren wird die Heimatliebe in Verbindung mit einem erwünschten freundschaftlichen Verhältnis zu allen friedliebenden Völkern gebracht<sup>212</sup>. Auf das unterrichtliche Geschehen bezogen sollen die Schüler vorwiegend eine innerlich bewusste Einstellung zur Lernarbeit (vgl. 1956-04-01; 1956-06-02; 1956-10-01) und eine höhere Selbstständigkeit entwickeln (vgl. 1956-04-01)<sup>213</sup>. Im handlungsbezogenen Bereich werden von den Schülern explizit außerschulische schöpferische Tätigkeiten gefordert (vgl. ebd.). Diese setzen die Fähigkeit zum patriotischen, selbstständigen Handeln voraus und betreffen im Allgemeinen die Umgestaltung der Welt und den Aufbau des Sozialismus (vgl. ebd.)<sup>214</sup>. Bezüglich des Unterrichts stehen insbesondere die Tätigkeiten der Schüler während ihres Lernprozesses und der Lernprozess als solcher im Mittelpunkt. Er soll von Aktivität und Selbsttätigkeit (vgl. 1956-09-01)<sup>215</sup> genauso wie von einer ordnungsgemäßen Partizipation am Unterrichtsgeschehen geprägt sein (vgl. 1956-04-01; 1956-06-02). Grundannahme mit Blick auf die kindlichen Lernaktivitäten ist, dass „die Teilnahme am Unterricht die erste große Aufgabe [darstellt], die die Gesellschaft vom Kind fordert“ (1954-04-01, 1). Neben diesen beiden Handlungsfeldern werden kaum weitere erwünschte Tätigkeiten<sup>216</sup> oder Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten der Schüler aufgeführt<sup>217</sup>. Auf generalisierter Ebene sollen die Unterstufenkinder auf mehreren Ebenen die Forderungen der Gesellschaft erfüllen (vgl. 1956-04-01). Dies impliziert sowohl einen erfolgreichen Schulbesuch mit Erwerb eines hohen Bildungsniveaus (vgl. ebd.) als auch die Entwicklung zu sozialistischen Menschen (vgl. 1956-07-01), die aktiv für ein einheitliches, friedliebendes und fortschrittliches Deutschland kämpfen (vgl. 1956-04-01).

Mit interpretativem Blick auf die Daten des dritten Zeitschriftenjahrganges im Jahr 1956 sind innerhalb der als real an die Profession vermittelten Wissensvorräte im Vergleich zu

<sup>210</sup> Lediglich in einem Fall wird das Denken als selbstständig und zudem mit patriotischen Zügen versehen konkretisiert (vgl. 1956-04-01).

<sup>211</sup> Verbunden wird diese mit der Forderung nach patriotischem Fühlen (vgl. 1956-04-01).

<sup>212</sup> Die hier geforderte Freundschaft zu anderen Völkern betrifft v.a. die Menschen der Sowjetunion (vgl. 1956-04-02).

<sup>213</sup> Damit einhergehen auch die Forderung nach Gründlichkeit und Sorgfalt im Unterricht (vgl. 1956-04-02) und die Orientierung am Handeln des Lehrers als Vorbild (vgl. 1956-04-01).

<sup>214</sup> Diese Tätigkeiten sollen aus der Anwendung der Gesetze aus Natur und Gesellschaft heraus resultieren und im Konkreten u.a. im Rahmen einer sinnvoll gelenkten Freizeitgestaltung (vgl. 1956-12-02) oder den Aktivitäten der Spielgruppen der Jungen Pioniere stattfinden, denen alle Unterstufenschüler beitreten sollen (vgl. ebd.).

<sup>215</sup> Zudem soll der Lernprozess zielbewusst und schöpferisch sein (vgl. 1956-10-01) und u.a. in regelmäßigem Wiederholen (vgl. 1956-06-02) und im Trainieren des Gedächtnisses durch Übungs- und Memorierstoffe (vgl. 1956-04-01) bestehen.

<sup>216</sup> Weitere Nennungen beziehen sich nur auf unterrichtliche Tätigkeiten und sind breit gestreut und betreffen bspw. die Wahl der richtigen Kleidung für den Sportunterricht (vgl. 1956-04-01) oder die sorgfältige Anfertigung von Grundrisszeichnungen (vgl. 1956-06-02).

<sup>217</sup> Die genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten entstammen den verschiedensten Bereichen und betreffen u.a. die Fähigkeit, den eigenen Arbeitsplatz sauber zu halten oder die Notwendigkeit der Entwicklung einer größeren Lesefähigkeit (vgl. 1956-04-01).

den Vorjahren in den Grundorientierungen Übereinstimmungen feststellbar, dies jedoch mit teilweise variierenden Schwerpunktsetzungen. So stehen erneut die Schüler als unterrichtsintern Lernende im Mittelpunkt, die neben bestimmten Mängeln – welche sich nun wieder v.a. auf kognitiver Ebene finden – bei Rücksichtnahme auf ihre Bedürfnisse eine emotional-volitiv lernförderliche Grundhaltung entwickeln und zudem prinzipiell lernfähig sind. Relativiert wird diese Grundthese durch die Hervorhebung der Verschiedenheit der Schüler, die in diesem Zeitschriftenjahrgang zum ersten Mal auf erwähnenswertem Niveau von Relevanz ist. Innerhalb der als ideal vermittelten Wissensvorräte spiegeln sich ebenfalls die Tendenzen der Vorjahre wider. So finden sich bezogen auf die Lerninhalte, die Handlungsweisen, wie die emotional-volitiven Grundeinstellungen der Kinder Forderungen, die diese sowohl hinsichtlich ihrer unterrichtsbezogenen als auch im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Rolle erfüllen sollen. Zwar bleiben die Ansprüche insbesondere im gesellschaftsbezogenen Aktionsradius der Schüler weiterhin eher allgemein, nehmen im Vergleich zu den Vorjahren jedoch trotzdem an Bedeutung zu. Insbesondere der Heimatliebe, die nun nicht mehr aus der Liebe zur Familie, sondern aus der Freundschaft zu den Werktätigen resultieren soll, wird hierbei im emotional-volitiven Bereich erneut besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Deutlich tritt die Dualität in der Betrachtung der Schüler in diesem Zeitschriftenjahrgang auch innerhalb der generalisierten Erwartungen zutage. Sie erwarten von den Kindern sowohl das Erlangen eines hohen Bildungsniveaus als auch ihr gleichzeitiges Engagement für den Staat.

#### *D. Vierter Zeitschriftenjahrgang 1957*

Die realen Zuschreibungen im Jahr 1957 fokussieren bei deskriptiver Betrachtung der Daten im kognitiven Bereich v.a. die ambivalenten Lernvoraussetzungen der Schüler, die lernbezogene Mängel (z.B. mangelhafte Vorkenntnisse über die Grundprinzipien der Produktion) (vgl. 1957-07-01), aber auch die prinzipielle kindliche Lernfähigkeit umfassen<sup>218</sup>. Im emotional-volitiven Bereich wird v.a. das Verhältnis zwischen Schülern und verschiedenen erwachsenen Bezugspersonen als Vorbedingung gelingender Lernprozesse behandelt. So benötigen die Schüler für gute Lernergebnisse einen Lehrer, der ihnen als Vorbild dient und den sie aufgrund seiner hohen Anforderungen und seines gerechten Handelns achten können (vgl. 1957-06-02; 1957-08-01)<sup>219</sup>. Daneben spielt auch der Einfluss der Eltern eine wichtige Rolle, so dass sich ein harmonisches Zusammenwirken zwischen Familie und Schule bei den Schülern lernförderlich auswirkt, zumal diese im Unterstufenalter noch nicht ausreichend kritisch sind (vgl. 1957-07-02; 1957-07-03)<sup>220</sup>. Auf handlungsbezogenem Niveau stehen v.a. unerwünschte oder trotz eigentlicher Notwendigkeit nicht erfolgte Handlungen der Kinder, wie bspw. Schwatzen oder Fremdbe-

<sup>218</sup> Lernfähig ist das Unterstufenkind, da es sich schnell an selbstständiges Denken gewöhnt (vgl. 1957-01-03) und sich nötige Kenntnisse umgehend aneignen kann (vgl. 1957-05-04). Unterstützt wird dies durch seine prinzipiell hohe Aufmerksamkeit, die sich bspw. in einer detaillierten Wahrnehmung des Lehrerhandelns zeigt (vgl. 1957-01-03).

<sup>219</sup> Die Schüler achten den Lehrer und seine Zensierung jedoch nur, wenn diese keine Maßnahme der Autoritätsschaffung ist (vgl. 1957-06-02). Zudem benötigen sie die Kontrolle durch den Lehrer (vgl. 1957-01-03) und werden durch seine Einstellung zur Leistungsbewertung und sein Einfühlungsvermögen maßgeblich beeinflusst (vgl. 1957-06-02).

<sup>220</sup> Im Generellen wird noch erwähnt, jedoch nicht weiter konkretisiert, dass die Unterstufenschüler gewisse Initiativen, Ziele und Wünsche besitzen (vgl. 1957-06-02).

schäftigung während des Unterrichts, im Mittelpunkt (vgl. 1957-01-03)<sup>221</sup>. Den Handlungen zugrunde liegende Fähigkeiten und Fertigkeiten finden kaum Erwähnung. Sofern sie doch zur Sprache kommen, geschieht dies ähnlich der kognitiven Lernvoraussetzungen in ambivalenter Form<sup>222</sup>. Auf generalisierter Ebene wird erneut v.a. die Unterschiedlichkeit der Kinder im unterrichtlichen Kontext herausgestellt<sup>223</sup>. Daneben erfolgt jedoch zudem die Benennung von spezifischen Situationen, auf die alle Schüler ohne Ausnahme in gleicher Form negativ reagieren<sup>224</sup>.

Sofern die Unterstufenschüler 1957 überhaupt durch ideale Vorstellungen charakterisiert werden, beziehen sich diese im kognitiven Bereich auf anzueignendes Lernwissen im Bereich der Verkehrserziehung<sup>225</sup> und beschränken sich weitgehend auf diesen Bereich<sup>226</sup>. Die emotional-volitiven Zuschreibungen umfassen v.a. die Forderung nach der richtigen Lerneinstellung der Schüler, die durch die Freude an wertvollen Stoffen (vgl. 1957-02-03), die Bereitschaft zum selbstständigen Üben (vgl. 1957-01-01) und einen von Zensuren unabhängigen Lernwillen charakterisiert wird (vgl. 1957-06-02). Vorgaben für das kindliche Handeln betreffen innerunterrichtlich den richtigen Umgang mit Materialien<sup>227</sup> und darüber hinaus schwerpunktmäßig das korrekte Verhalten der Schüler im Straßenverkehr (vgl. 1957-05-04; 1957-11-05). Anzueignende Fähigkeiten und Fertigkeiten werden nur allgemein als dem Lehrplan entsprechend angeführt (vgl. 1957-07-02)<sup>228</sup>. In Anlehnung an die Schwerpunktthematik der Verkehrserziehung sollen die Kinder auf generalisierter Ebene betrachtet zu achtsamen und disziplinierten Verkehrsteilnehmern werden (vgl. 1957-05-04). Weitere generelle Zielvorstellungen betreffen die Ideale des wertvollen Menschen bzw. befähigten Staatsbürgers für den Arbeiter-und-Bauern-Staat (vgl. 1957-05-03; 1957-10-01) und des entschlossenen Erbauers des Kommunismus (vgl. 1957-10-01).

Im Sinne einer interpretativen Betrachtung weist der vierte Zeitschriftenjahrgang 1957 einen Rückgang der inhaltlichen Breite innerhalb der als real an die Profession vermittel-

<sup>221</sup> Weiterhin fragen die Unterstufenschüler nicht nach, wie man mit Werkzeugen umgehen muss, gleichwohl sie sich darüber im Unklaren sind (vgl. 1957-07-02). Sie sind zudem nicht in ausreichendem Maße schöpferisch tätig (vgl. 1957-04-01) und werden lässig in ihrer Arbeitstätigkeit (vgl. 1957-01-03). Kindliche Aktivitäten ohne eine entsprechend negative Konnotation wie das Üben der Handgeschicklichkeit durch Modellieren mit Plastilin (vgl. 1957-07-02) oder das Nachweisen ihres Wissens über Straßenverkehrsregeln in einer Abschlussprüfung (vgl. 1957-05-04) finden ferner zu selten Erwähnung.

<sup>222</sup> So können die Kinder zwar Märchen besser als im Kindergarten erzählen und spielen (vgl. 1957-02-03), jedoch technische Zeichnungen noch nicht richtig lesen (vgl. 1957-07-02) und noch nicht richtig zeigen, was sie gelernt haben (vgl. 1957-06-02).

<sup>223</sup> Dies betrifft u.a. ihre Reaktionen auf Unterrichtsverfahren (z.B. weniggegliederten Unterricht) (vgl. 1957-07-02) und ihren damit verbundenen unterschiedlichen Lernergebnissen (vgl. 1957-06-02).

<sup>224</sup> Im Generellen negativ im Sinne einer Leistungsver schlechterung reagieren die Schüler auf Ermahnungen der Eltern (vgl. 1957-06-03), Wortlastigkeit im Lehrerhandeln (vgl. 1957-10-01) und allgemeine Angstzustände (vgl. 1957-06-02).

<sup>225</sup> Im Speziellen werden die Kenntnis von Straßenverkehrsregeln, das Sammeln von Verkehrserfahrungen und das Wissen über das Verkehrsgeschehen gefordert (vgl. 1957-05-04; 1957-10-01).

<sup>226</sup> Lediglich die Kenntnis wertvoller Gedichte, Märchen, Reime und Lieder (vgl. 1957-02-03) und Wissen über die Funktionalität der bei der Arbeit benutzten Werkzeuge (vgl. 1957-07-02) finden Erwähnung.

<sup>227</sup> So sollen die Schüler ihren Arbeitsplatz selbstständig sauber halten, die ausgegebenen Werkzeuge pfleglich behandeln und Material sparsam verwenden (vgl. 1957-07-02).

<sup>228</sup> Einzig im Konkreten benannt wird die Forderung, die Fähigkeit zum literarischen Genießen und Vertiefen zu entwickeln (vgl. 1957-02-03).



ten Wissensvorräte auf, jedoch parallel Grundtendenzen, die die Entwicklungen der Vorjahre bestätigen. So bleibt die Darstellung der Schüler als prinzipiell unter bestimmten, emotional-volitiven Ausgangsbedingungen zum Lernen Motivierbare bestehen, auch wenn diese auf kognitivem wie handlungsbezogenem Niveau den Lernerfolg einschränkende Voraussetzungen aufweisen. Abhängig sind die kindlichen Lernerfolge zudem wie im Vorjahr von der individuellen Unterschiedlichkeit der Schüler. Die idealen Zuschreibungen greifen in ihrem diminuierten Umfang nur noch die schulbezogenen Attribuierungen aus den Vorjahren auf. Dabei betonen sie neben einer idealen Lerneinstellung und einem angemessenen unterrichtlichen Handeln v.a. mit ausgewählten curricularen Themen verbundene Lerninhalte und Aktivitäten.

## 4.2.7 Deskriptive Auswertung des Referenzcodes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (zeitschrifteninterne Periode 1958-1959)

### A. Fünfter Zeitschriftenjahrgang 1958

Im Sinne einer deskriptiven Betrachtung der realen Zuschreibungen innerhalb des fünften Zeitschriftenjahrganges 1958 beziehen sich die als real vermittelten Wissensvorräte über die Unterstufenschüler im kognitivem Bereich erneut meist auf ihre noch eingeschränkten Denkprozesse. Diese resultieren v.a. aus ihren noch konkret-bildhaften, gedanklichen Abläufen (vgl. 1958-01-03)<sup>229</sup>, ihrer (zu) lebhaften Phantasie (vgl. ebd.)<sup>230</sup> und ihrer unzureichende Kritikfähigkeit (vgl. ebd.). Des Weiteren sind die Kenntnisse der Kinder über Gesetze, die den Lebenslauf lenken, in ihrem Alter noch unzureichend (vgl. ebd.). Die Gesamtheit der kognitiven Mängel führt letztlich zu einer eingeschränkten Verständnisfähigkeit (vgl. 1958-01-02)<sup>231</sup>, die schwerpunktmäßig die sozialistische Produktion und sozialistische Wirklichkeit im Allgemeinen wie auch die daraus ableitbare angemessene Perspektive auf Westdeutschland betrifft<sup>232</sup>. Im Positiven besitzen die Schüler hingegen eine ausdifferenzierte Beobachtungsgabe (vgl. ebd.). Hierdurch ist es ihnen möglich, sowohl das Verhalten des Lehrers<sup>233</sup> als auch jenseits des unterrichtsinternen Bezuges allgemeine Veränderungen im Rahmen der sozialistischen Umgestaltung der Heimat mitsamt der sich daraus ergebenden Widersprüche zwischen Neuem (i.S. des Aufbaus des Sozialismus) (vgl. 1958-08-02) und Altem (i.S. des früher vorherrschenden Denkens) (vgl. 1958-12-01)<sup>234</sup> zu bemerken. Als Resultat ihrer teilweise noch eingeschränkten Denkprozesse, aber auch ihrer guten Beobachtungsfähigkeit, benötigen die Unterstufenschüler konkrete Anschauungen und Erfahrungen, um Tatsachen über das sozialistische Eigentum und die sozialistische Produktion erfassen, klare Vorstellungen und Begriffe herausbilden (vgl. 1958-01-02; 1958-09-02)<sup>235</sup> und letztlich die Materialität der Welt begreifen zu können:

<sup>229</sup> Dies resultiert aus der schwerpunktmäßigen Nutzung des ersten Signalsystems (vgl. 1958-01-03) und der naiv-gegenständlichen Herangehensweise der Kinder an alle Fragen (vgl. 1958-09-02), was auch folgendes Zitat verdeutlicht: „Das natürliche Denken des Unterstufenkindes ist materialistisch.“ (1958-12-01, 9)

<sup>230</sup> Durch ihre lebhaft Phantasie können sie die Grenzen zwischen Märchen bzw. Phantasiebildern und realer Wirklichkeit nicht immer klar erkennen (vgl. 1958-01-03; 1958-12-01) und nehmen wegen ihrer ebenso mangelnden Kritikfähigkeit Gesagtes schnell wörtlich (vgl. 1958-01-03).

<sup>231</sup> Genannt sind v.a. rein gedächtnismäßig vermittelte Wissensvorräte (vgl. 1958-01-03) wie zudem bspw. der Satz aus der marxistischen Philosophie: „Die Welt ist erkennbar“ (1958-12-01, 9). Die Schüler sind durch solche Inhalte überfordert (vgl. 1958-01-01). Zudem können sie den sprunghaften Berichten von Veteranen noch nicht ausreichend folgen (vgl. 1958-11-04).

<sup>232</sup> So haben die Schüler Verständnisprobleme hinsichtlich der Idee des gemeinsamen (Volks-)Eigentums, der landwirtschaftlichen Produktion (vgl. 1958-08-02) und der komplizierten Technik der Landmaschinen (vgl. 1958-10-01) wie auch hinsichtlich des Erkennens des Charakters Westdeutschlands (vgl. 1958-11-01).

<sup>233</sup> Die Schüler registrieren jede Bewegung des Lehrers (vgl. 1958-01-02) wie auch sein Verhältnis zu ihren Eltern (vgl. 1958-02-03).

<sup>234</sup> Die Schüler nehmen die durch die sozialistische Umgestaltung entstehenden neuen Einrichtungen und Betriebe (vgl. 1958-12-01) genauso wie die helfenden Menschen (Polizei, Straßenkehrer, Feuerwehr; vgl. ebd.) aufmerksam wahr und hören zudem vieles über den Westen (vgl. 1958-10-01) und Schlechtes über den 2. Weltkrieg (vgl. 1958-11-04).

<sup>235</sup> Durch direkte Anschauung und Begegnung können die Kinder u.a. verstehen, wie viele Menschen an der Produktion eines Tisches oder Stuhles beteiligt sind (vgl. 1958-01-02), dass Fleiß allen zugutekommt (vgl. 1958-04-03) und das sozialistische Eigentum alle Möglichkeiten gibt, „um zum Wohle aller immer mehr mit immer geringerem Arbeitsaufwand zu produzieren“ (1958-12-01, 6), aber auch welche Eigenschaften ein Gegenstand hat (vgl. 1958-09-02) oder wie der 2. Weltkrieg einzuordnen ist (vgl. 1958-11-04).

„Das sinnliche Erfassen der Gegebenheiten unserer Welt ist die unerläßliche Voraussetzung für die Überzeugung von der realen und materiellen Existenz der Welt.“ (1958-09-02, 3)

Auf emotional-volitiver Ebene steht im Jahr 1958 erneut die Auseinandersetzung mit der prinzipiellen Beeinflussbarkeit der Kinder im Mittelpunkt, jedoch in diesem Zeitschriftenjahrgang v.a. bezogen auf ihre weltanschauliche Haltung und ihre Positionierung gegenüber den aktuellen gesellschaftspolitischen Verhältnissen (vgl. 1958-01-02). Ein wichtiger Faktor, der die Beeinflussbarkeit der Schüler erhöht, ist ihr prinzipieller Hang zur Aktivität<sup>236</sup>, da sie bei ihrem Tun sowohl Stolz auf die neu erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten (z.B. die Fähigkeit, eine Wettervorhersage machen zu können; vgl. 1958-09-02) als auch Freude und Begeisterung für ihre Republik entwickeln (vgl. 1958-01-02)<sup>237</sup>. Deshalb reagieren sie auf emotional-volitiver Ebene positiv auf eine ihrem Entwicklungsstand angemessene kontinuierliche Bindung des Unterrichts an die gesellschaftliche Praxis (die ja bereits ihren kognitiven Voraussetzungen entgegenkommt, s.o.) (vgl. 1958-08-02; 1958-09-03). Auch eine gewisse Anzahl weiterer Maßnahmen der Unterrichtsgestaltung löst bei ihnen Positivemotionen aus und erhöht ihre prinzipielle Offenheit<sup>238</sup>. Korruptierbar sind sie zudem durch ihr grundsätzliches Interesse an gesellschaftlichen Ereignissen (vgl. 1958-11-04) und an allem Technischen und Neuen (vgl. 1958-12-01) wie auch durch ihre natürliche Heimatliebe (vgl. 1958-01-02)<sup>239</sup>. Gerade zu Beginn ihrer Schulzeit weisen die Schüler häufig jedoch auch im negativen Sinne Einstellungen auf, die die Herausbildung der gewünschten weltanschaulichen Haltung behindern können, oder stehen den neuen Kenntnissen aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen mit innerer Abwehr entgegen (vgl. 1958-10-01)<sup>240</sup>. Ergänzend zur postulierten Vorliebe der Unterstufenschüler für praktische gesellschaftsbezogene Tätigkeiten führen sie auf handlungsbezogenem Niveau eine Reihe an Aktivitäten durch, die ihre Verbindung mit der Praxis, ihre Partizipation am Klassenkampf und ihre Teilnahme an der sozialistischen Produktion demonstrieren (vgl. 1958-08-02)<sup>241</sup> und zudem zur Gewöhnung an kollektive Verhaltensweisen führen (vgl. 1958-01-02). Unterrichtsintern oder

<sup>236</sup> So wollen die Unterstufenschüler nicht stillsitzen und philosophische Leitsätze lernen, sondern handelnd eingreifen (z.B. durch Kräutersammlungen) (vgl. 1958-01-02). Als weiteren positiven Effekt sammeln sie durch ihre Aktivität Erfahrungen, die als Grundlage für spätere Einsichten dienen (vgl. 1958-09-02).

<sup>237</sup> Zudem hält die Kinder ein von Aktivität geprägter Tagesablauf von dummen Gedanken ab (vgl. 1958-02-03).

<sup>238</sup> Besonders beeinflussbar werden die Unterstufenschüler, wenn sie in einer stimmungsvollen Arbeitsumgebung freudig erregt sind (vgl. 1958-01-02), eine gelockerte Unterrichtsatmosphäre und Gefühle der Gemeinsamkeit erleben (vgl. 1958-09-03) und ein intensives Vertrauensverhältnis zum Lehrer als ihr Vorbild empfinden (vgl. 1958-01-02; 1958-04-03). Auch märchenhafte Erzählformen entsprechen den Vorlieben der Kinder und machen sie für Inhalte empfänglich (vgl. 1958-12-01).

<sup>239</sup> Diese Heimatliebe dient als Grundlage für die Herausbildung des sozialistischen Patriotismus (vgl. 1958-01-02).

<sup>240</sup> Hemmnisse in der Entwicklung der weltanschaulich richtigen Haltung bilden sich hingegen durch ungenutzte Einflussmöglichkeiten und defensive Erziehungsarbeit heraus und ebenso durch einen in den Kindern entstehenden Zwiespalt. Letzterer kann durch das Entgegenwirken der Eltern gegen die Schule genauso zustande kommen wie durch die Aufnahme einer rückständigen Ideologie des Kleinbürgertums durch Kontakte mit der kleinen Warenproduktion anstatt der sozialistischen Produktion (vgl. 1958-08-02). Die aufgebaute innere Abwehr der Schüler kann ggf. durch das Kennenlernen des heldenhaften Verhaltens von Arbeitern abnehmen, da die Kinder dadurch Vertrauen in die Kraft der Arbeiterklasse gewinnen (vgl. 1958-11-04).

<sup>241</sup> Aufgeführt wird ihre Teilnahme an den Feiern zum 40. Jahrestag der Novemberrevolution (vgl. 1958-11-04), das Überzeugen der Eltern von der Jugendweihe (vgl. 1958-04-03), ihr geringer Beitrag zur Entwicklung der sozialistischen Betriebe (vgl. 1958-12-01) und ihre Vorbereitung auf die Höhe ihrer Schaffenskraft, in der sie die von der sozialistischen Gesellschaft gestellten Aufgaben lösen werden (vgl. 1958-08-02).

auch allgemein in Lernsituationen verhalten sich die Kinder hingegen zwangsweise häufig eher zu ihrem eigenen Nachteil, da sie v.a. zu lange in straffer Haltung in den Schulbänken verharren (vgl. 1958-08-02) oder zu Hause ans Zimmer gebunden ihre Schularbeiten verrichten (vgl. 1958-09-03). Im Zusammenhang mit dieser Feststellung kommt hier zum ersten Mal konkret die Physis der Unterstufenkinder zur Sprache. Die körperliche Entwicklung der Kinder steht in negativer Interferenz mit den aktuellen unterrichtlichen Gegebenheiten (vgl. 1958-06-03)<sup>242</sup> und wirkt sich ebenfalls als einschränkender Faktor auf die Möglichkeiten ihrer Tätigkeiten aus (vgl. 1958-08-02). Auf generalisierter Ebene findet eine pauschale Auseinandersetzung mit den Bedingungsfaktoren der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung statt. Zwar wird herausgestellt, dass die Schüler das Ideal des sozialistischen Menschen im Unterstufenalter noch nicht erreichen können, die spätere Herausbildung ihrer weltanschaulich-moralischen Persönlichkeit jedoch in starker Abhängigkeit von Entwicklungen und Einflüssen in den frühen Altersstufen erfolgt (vgl. ebd.)<sup>243</sup>.

Besonders intensiv fällt die Reflexion der als ideal über die Unterstufenkinder vermittelten Wissensvorräte im fünften Zeitschriftenjahrgang 1958 aus. Grundlage der kognitiven Vorgaben ist das angestrebte dialektisch-materialistische Weltbild im Sinne einer wissenschaftlichen und zugleich sozialistischen Weltanschauung (vgl. 1958-08-02; 1958-09-01; 1958-12-04)<sup>244</sup>. In Verbindung damit steht auch die erwünschte Distanzierung der Schüler von Vermutungen, die einen Widerspruch zur Materialität der Natur bilden<sup>245</sup>. Mit Bezug auf dieses Weltbild sollen die Kinder Erkenntnisse über den Sozialismus als überlegene Staatsform (vgl. 1958-12-01)<sup>246</sup> mit der dazugehörigen historischen Entwicklung gewinnen<sup>247</sup>. Daneben sind sie dazu angehalten, sich Lernwissen über die prinzipi-

<sup>242</sup> Durch die schlechten hygienischen Zustände in den Turnhallen und die zumeist schlechte Sitzhaltung während des Unterrichts erschlaffen u.a. die Bänder der Kinder, sie leiden unter Haltungsverfall und Sitzschädigungen (vgl. 1958-06-03).

<sup>243</sup> So hängt die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit von einem mit der Landarbeit verbundenen Lernen ab sowie von Familie, Vorschulerziehung (vgl. 1958-08-02) und der Hilfe des Lehrers bei der Überwindung kindlicher Schwächen (vgl. 1958-01-03). Diese Persönlichkeitsentwicklung ist Voraussetzung für das spätere Leben der Kinder und ihre spätere Arbeit im Sozialismus (vgl. 1958-08-02; 1958-09-02; 1958-12-01).

<sup>244</sup> Diese Weltanschauung soll ein Denken in Richtung der marxistischen Philosophie bewirken (vgl. 1958-12-03), das die Materialität der Natur als Grundannahme voraussetzt (vgl. 1958-12-02).

<sup>245</sup> Gemeint ist sowohl eine Zurückweisung jedweden Wunderglaubens bezogen auf Naturbeobachtungen (vgl. 1958-09-01; 1958-09-02; 1958-12-01) und von unwissenschaftlichen Auffassungen, die den Kindern von Erwachsenen vermittelt werden (vgl. 1958-12-04), als auch eine Zurückführung von Erscheinungen auf natürliche Ursachen (vgl. 1958-09-02).

<sup>246</sup> Sie sollen erkennen, dass der Sozialismus als schöne, edle und gerechte Ordnung des Lebens allen anderen Staatsformen überlegen (vgl. 1958-12-01) und der globale Sieg des Sozialismus gesetzmäßig ist (vgl. 1958-10-01; 1958-12-01; 1958-12-04). Damit einhergehend wird auch gefordert, dass sie sich von den Deutschland beherrschenden und die DDR gefährdenden Kräften abwenden (vgl. 1958-10-01).

<sup>247</sup> Damit die Kinder den Wert der sozialistischen Gesellschaftsordnung besser ermessen können (1958-11-04), sollen sie einerseits mit den Kämpfen und Opfern der Soldaten und Arbeiter (u.a. durch Veteranenberichte, Bsp. Novemberrevolution) vertraut werden (vgl. ebd.), die sich in der Vergangenheit für diese eingesetzt haben. Andererseits wird von ihnen erwartet, dass sie durch historische Rückblicke in andere Gesellschaftsformationen und die damit verbundenen Kenntnisse über frühere Besitzverhältnisse (vgl. 1958-10-01) die Begriffe des „Sozialismus“ bzw. des „Arbeiter-und-Bauern-Staates“ (vgl. 1958-12-01; 1958-12-04) als Resultate aus der Geschichte der Menschheit sehen sowie die menschlichen Erzeugnisse als Ergebnisse einer Genese vom Niederen zum Höheren erkennen (vgl. 1958-09-02).

elle Vormachtstellung des Menschen aufgrund seiner Fähigkeit zur Umgestaltung von Natur und Gesellschaft (vgl. 1958-01-02; 1958-12-04) und über seine prinzipielle Abhängigkeit mit seinem darauf gründenden Einsatz für den Sozialismus anzueignen<sup>248</sup>. Auch Kenntnisse über Möglichkeiten, das eigene Verhalten an die Vorgaben des dialektisch-materialistischen Weltbildes und des Sozialismus anzupassen<sup>249</sup>, werden in diesem Zusammenhang gefordert. Im Sinne weiterer Lerninhalte, die insbesondere für sozialistische Menschen relevant sind (vgl. 1958-05-02)<sup>250</sup>, sollen die Schüler darüber hinaus schwerpunktmäßig Kenntnisse im Bereich der Entwicklung des sozialistischen Dorfes (vgl. 1958-09-03), der landwirtschaftlichen bzw. sozialistischen Produktion (vgl. 1958-01-02; 1958-12-04)<sup>251</sup> und über das Leben und die notwendigen Eigenschaften der Arbeiter und Genossenschaftsbauern<sup>252</sup> erwerben. Passend zu den aufgeführten Lerninhalten beschränken sich auch die angestrebten Beobachtungen und Wahrnehmungsinhalte, die bei den Kindern einen Wissenszuwachs auslösen, auf primäre Erfahrungen hinsichtlich der gesellschaftlich umwälzenden Praxis des sozialistischen Aufbaus, die sie ggf. durch Konkretisierungen anhand eines überschaubaren Ausschnitts aus der nächsten Heimat gewinnen (vgl. 1958-08-02; 1958-10-01; 1958-12-04)<sup>253</sup>. Auf emotional-volitiver Ebene steht als Ideal für die Schüler die Entwicklung einer sozialistischen Moral (vgl. 1958-01-02;

<sup>248</sup> Sie sollen erkennen, dass der Mensch zur Umgestaltung der Gesellschaft fähig ist und die Natur beherrscht (vgl. 1958-09-02), da er im Gegensatz zu den Tieren die Gesetze der Natur, die auf Ursache-Wirkungs-Beziehungen basieren, bewusst anwenden kann (vgl. 1958-01-02; 1958-12-04). Zudem soll ihnen klar werden, dass der Mensch trotz dieser Herrschaft über die Natur (vgl. 1958-09-02) prinzipiell nicht ohne Verbundenheit mit der sozialistischen Gesellschaft auskommen kann (vgl. ebd.). Deshalb ist es sinnvoll, dass sich der Mensch mit zielstrebigem, mutiger, fleißiger und kollektiver Arbeit für diese einsetzt (vgl. ebd.) und durch diesen Einsatz dafür sorgt, dass der Reichtum im Sozialismus unaufhörlich wächst und die Lebensqualität der Gesellschaftsmitglieder stetig zunimmt (vgl. 1958-12-01).

<sup>249</sup> Ihnen soll bewusst werden, dass ihr eigenes Verhalten auf der Basis der Rücksicht gegenüber der Gesellschaft zu erfolgen hat (z.B. bei Papiersparsamkeit oder Gesunderhaltung des eigenen Körpers) (vgl. 1958-01-02) und sie in der Konsequenz bspw. bei der NAV mitarbeiten oder andere Einrichtungen mitpflegen, die der Staat im Rahmen der Fürsorge errichtet hat (vgl. 1958-11-04). Ebenfalls sollen sie die Schülerregeln, Pioniergesetze (vgl. 1958-01-02) und die Forderungen in Vorbereitung auf die Jugendweihe (vgl. 1958-04-03) kennen und sich daran orientieren.

<sup>250</sup> Diese sollen v.a. die wirtschaftliche und gesellschaftliche Umwelt betreffen (vgl. 1958-09-03; 1958-12-04).

<sup>251</sup> Besonders breitgefächert werden die geforderten Kenntnisse in der sozialistischen Produktion aufgeführt. Hier sollen die Kinder die Organisation eines sozialistischen Betriebes (vgl. 1958-12-04) und die prinzipielle Überlegenheit der modernen Technik und sozialistischen Arbeitsorganisation (vgl. ebd.), einzelne Arbeitsgänge mit dafür benötigten Geräten und Maschinen (vgl. 1958-09-03; 1958-10-01; 1958-12-04) und die Notwendigkeit der richtigen Planung und fleißigen Arbeit (vgl. 1958-12-01) kennenlernen.

<sup>252</sup> Gefordert sind Kenntnisse u.a. über das Schichtsystem, die Entlohnung, die Prämierung nach Leistung, das Prinzip der Arbeitsteilung (vgl. 1958-12-01; 1958-12-04) und über die von einem hervorragenden Mitglied der Genossenschaft erwarteten Eigenschaften:

„Liebe zur Arbeit, Hilfsbereitschaft, Feingefühl, äußerste Disziplin gegen sich selbst, Achtung vor dem sozialistischen Eigentum, genossenschaftliches Denken und Handeln, Ergebenheit gegenüber der Arbeiter-und-Bauern-Macht und Kampftschlossenheit gegen die Feinde des sozialistischen Vaterlandes.“ (1958-12-04, 6f.)

<sup>253</sup> In ihrer nächsten Heimat sollen sie sowohl mit den politischen Verhältnissen in Natur und Gesellschaft in Kontakt kommen (vgl. 1958-09-02) als auch mit den Problemen beim Aufbau des Sozialismus (vgl. 1958-09-04) und die Hauptveränderungen in der Natur registrieren (vgl. 1958-12-04), zu denen auch die neuen Häuser und die neue Technik zählen (vgl. 1958-01-02). Des Weiteren gilt die Vorgabe, das ganze Leben als mit der sozialistischen Produktion verbunden zu begreifen (vgl. 1958-08-02).

1958-08-02; 1958-09-02; 1958-11-01)<sup>254</sup>, in die der sozialistische Patriotismus (vgl. 1958-01-02) und die in den Vorjahren geforderte Heimatliebe (vgl. 1958-09-03) mit einfließen, im Mittelpunkt. Wichtige Determinanten dieser sozialistischen Moral sind die notwendige grundsätzliche Begeisterung der Kinder für den sozialistischen Aufbau (vgl. 1958-01-02; 1958-10-01)<sup>255</sup>, das Vertrauen in die politische Macht der Menschen, die ihre Kräfte in den Dienst der Republik stellen (vgl. 1958-09-01; 1958-12-01)<sup>256</sup> und ein Gefühl der Verantwortlichkeit für das Neue (vgl. 1958-01-02). V.a. Letzteres konkretisiert sich in einer richtigen Einstellung sowohl zum sozialistischen Eigentum (vgl. 1958-11-02; 1958-12-01) als auch zur gesellschaftlich-nützlichen Arbeit bzw. zur Arbeit im Generellen (vgl. 1958-11-01; 1958-11-02; 1958-12-01)<sup>257</sup>. Mit der sozialistischen Moral verbunden soll der Geist des proletarischen Internationalismus (vgl. 1958-01-02)<sup>258</sup> wie auch der Hass gegen die Feinde des Arbeiter-und-Bauern-Staates die Schüler beherrschen<sup>259</sup>. Zudem hängt mit dieser Grundforderung eine ganze Reihe an weiteren erwarteten Eigenschaften zusammen, wie folgendes Zitat belegt:

„Dazu gehören schon die Eigenschaften, die man auch früher von einem Schüler in einer Klassengemeinschaft erwartete: Beachtung hygienischer Forderungen, wie Sauberkeit und Ordentlichkeit des Körpers und der Kleidung, Einordnung, Gehorsam, Pflichterfüllung, Pünktlichkeit, Konzentrationsfähigkeit, Beharrlichkeit, Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Kameradschaftlichkeit und ähnliche, wenn auch unter anderen gesellschaftlichen Aspekten. [...] Die Anerkennung allgemeiner Eigenschaften, die das gute Zusammenleben der Menschen und das Wohlergehen des einzelnen fördern, wie Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit, Höflichkeit, Mut, Unerschrockenheit, Selbständigkeit, Bescheidenheit, Gewissenhaftigkeit, die Anbahnung einer sozialistischen Moral, sozialistisches Handeln muß einem bewußten Lehrer stets als Erziehungsziel vor Augen schweben; desgleichen Achtung vor der Würde des Menschen, besonders vor dem arbeitenden Menschen, Achtung vor der Leistung eines anderen, eigene Stellungnahme zu allen gesell-

<sup>254</sup> Diese sozialistische Moral steht der kapitalistischen und kleinbürgerlichen Ideologie entgegen (vgl. 1958-08-02).

<sup>255</sup> Aus dieser Begeisterung für den sozialistischen Aufbau sollen bei den Kindern zudem Stolz auf die erzielten Erfolge und Zuversicht in die Lösbarkeit aller vor der DDR stehenden Aufgaben resultieren (vgl. 1958-09-02) wie darüber hinaus die klare Überzeugung vom Sieg des Sozialismus (vgl. 1958-10-01) und von der Überlegenheit der sozialistischen Großproduktion (vgl. 1958-12-01).

<sup>256</sup> Dies soll basierend auf Achtung und Liebe für diese Menschen (vgl. 1958-01-02) und aufgrund ihrer Vorbildfunktion (vgl. ebd.) leichter sein.

<sup>257</sup> Die richtige Einstellung zur gesellschaftlich-nützlichen Arbeit umfasst sowohl eine gewisse Liebe und Achtung vor einer derartigen Tätigkeit als auch die prinzipielle Einsatzbereitschaft der Schüler für den schöpferischen Aufbau und die Festigung der sozialistischen Ordnung der DDR (vgl. 1958-04-01; 1958-08-02), für den Kampf und die Parteinahme für den Sozialismus (vgl. 1958-12-01) und für die Arbeit in der sozialistischen Landwirtschaft (vgl. 1958-04-01; 1958-05-01;) und Produktion als wichtigster Bestandteil der gesellschaftlichen Praxis (vgl. 1958-08-02; 1958-12-01).

<sup>258</sup> Davon betroffen ist die Solidarität mit allen friedlichen, um ihre Befreiung vom Kolonialismus und Imperialismus kämpfenden Völkern und darunter insbesondere die deutsch-sowjetische Freundschaft (vgl. 1958-01-02; 1958-12-01).

<sup>259</sup> Einerseits soll sich der Hass international betrachtet gegen die ehemaligen Herren und Unterdrücker richten (vgl. 1958-10-01; 1958-12-01) sowie gegen die Vergangenheit bzw. „gegen das, was von dieser Vergangenheit noch gefährliche und drohende Gegenwart ist“ (1958-10-01, 6). Hinzu kommt die geforderte Ablehnung gegen die Kräfte, die sich von der Republik isolieren und im Konflikt mit dem sozialistischen Leben stehen (vgl. 1958-09-04). Andererseits sollen sich die Schüler auch Erwachsenen abwenden, die gegen die Arbeitsmoral und -disziplin verstoßen wie auch ihr Denken und Handeln nicht vom Alten lösen können und sich gegen das Neue zur Wehr setzen (vgl. 1958-12-01).



schaftlichen Erscheinungen, Verantwortungsbewußtsein, Hilfsbereitschaft, Heimatliebe, Patriotismus, Achtung vor dem Volkseigentum u. dgl.“ (ebd., 4) (in Teilen vgl. auch 1958-02-02; 1958-04-03; 1958-09-02)<sup>260</sup>

Ergänzend zur Forderung nach der Herausbildung einer sozialistischen Moral bestehen mit konkretem Bezug auf die unterrichtliche Situation weitere Ideale. So sollen die Schüler v.a. Freude am Unterricht, am Lernen und am Erfolg durch eigene Leistungen (vgl. 1958-01-02; 1958-02-02; 1958-02-03; 1958-11-02)<sup>261</sup> sowie ein intensiveres Vertrauensverhältnis zum Lehrer (vgl. 1958-04-03) und eine lebenslange Dankbarkeit ihm gegenüber (vgl. 1958-06-01) besitzen. Im handlungsbezogenen Bereich werden passend zur emotional-volitiven Zielvorgabe der sozialistischen Moral und in zusätzlicher Konnexion mit dem dialektisch-materialistischen Weltbild<sup>262</sup> entsprechende Verhaltensweisen verlangt (vgl. 1958-01-02; 1958-04-03; 1958-05-02; 1958-08-02). Diese umfassen die aktive Hilfe bei der Vollendung des Aufbaus und der Durchsetzung des Sozialismus und der sozialistischen Landwirtschaft (vgl. 1958-07-02; 1958-09-01; 1958-12-01)<sup>263</sup> und konkretisieren sich in Formen der gesellschaftlich-nützlichen (vgl. 1958-11-01; 1958-11-02; 1958-12-01) und produktiven (vgl. 1958-09-01) Arbeit. Ziel hierbei ist es nicht, die Kinder zu überanstrengen<sup>264</sup>, sie jedoch als feste Stütze beim sozialistischen Aufbau (was auch die Spende ggf. eingenommener Gelder impliziert) einzusetzen (vgl. 1958-11-01; 1958-12-01)<sup>265</sup>. Beispielhaft werden die in diesem Zusammenhang geforderten Tätigkeiten, sowohl im Sinne von Aktivitäten auf dem Schulgelände (z.B. Pflegearbeiten im Schulgarten; vgl. 1958-01-02; 1958-11-01)<sup>266</sup> als auch im gesellschaftlichen Raum (z.B. Tätigkeiten in der Natur, in der sozialistischen Produktion, in der LPG oder im Dorf)<sup>267</sup>, näher ausgeführt. Sofern neben diesem Schwerpunkt auf dem gesellschaftsbezogenen Agieren der Kinder noch ihr innerunterrichtliches Idealhandeln anklingt,

<sup>260</sup> Einzig in diesem Zitat nicht enthaltene und trotzdem zudem geforderte Eigenschaften sind die der bewussten Disziplin und der Selbsttätigkeit (vgl. 1958-02-02).

<sup>261</sup> In diesem Zusammenhang spielen auch der Stolz auf die eigenen Leistungen und das eigene Können eine Rolle (vgl. 1958-02-02), der die Freude am Unterricht genauso befördert wie das ebenfalls geforderte Sammeln von unvergesslichen Erlebnissen (vgl. 1958-01-02; 1958-10-01; 1958-12-01).

<sup>262</sup> Dieses soll die Grundlage der Auseinandersetzung mit allen umgebenden Sachen sein (vgl. 1958-09-02).

<sup>263</sup> Dafür sollen die Kinder im Rahmen des Klassenkampfes (vgl. 1958-08-02) für den Arbeiter-und-Bauern-Staat und die revolutionäre Praxis der Umgestaltung des Lebens mit ihren Kräften kämpferisch Partei ergreifen (vgl. 1958-01-02; 1958-08-03).

<sup>264</sup> So sollen die Unterstufenschüler auch nicht jede Form der Arbeit durchführen (z.B. Schlossereiarbeiten nur begrenzt mit Bezug auf den Arbeitsschutz) (vgl. 1958-11-01).

<sup>265</sup> Gewünscht wird zudem, dass die gesellschaftlich-nützlichen Arbeiten, wenn möglich, organisiert im Rahmen der Pionierorganisation Ernst Thälmann stattfinden (vgl. 1958-04-03; 1958-12-01) und auf einen sorgfältigen Werkzeug- und Materialgebrauch geachtet wird (vgl. 1958-12-01).

<sup>266</sup> Auch das geforderte Richten von Blechen im Werken zählt hier dazu (vgl. 1958-11-01).

<sup>267</sup> Zu den Tätigkeiten jenseits der Grenzen des Schulgrundstückes (vgl. 1958-01-02) zählen u.a. das Ziehen von Maispflanzen und das Betreuen von Waldbeständen (vgl. 1958-04-01), die Hilfe beim Rübenverziehen (vgl. 1958-09-03), Wohnortverschönerungen, das Sammeln von Kastanien, Eicheln und Heilkräutern, leichte Arbeiten in der LPG, das Schmücken des Heimatortes bei Festen, das Sammeln von Unterschriften bei besonderen Anlässen, die Durchführung kleiner Reparaturen (vgl. 1958-11-02), die Unterstützung der Volkspolizei, die Pflege und der Schutz des sozialistischen Eigentums und der Natur, die Unterstützung des sozialistischen Produktionsbetriebes ggf. bei der Erfüllung des Produktionsplanes (vgl. 1958-08-02) wie weitere Aktivitäten, die eine Form der sichtbaren, auf die unmittelbare Umgebung der Kinder bezogenen Hilfe darstellen (vgl. 1958-12-01).

rekurriert dieses inhaltlich ebenfalls auf erwünschte Verhaltensweisen, die aus ihrer sozialistischen Moral resultieren<sup>268</sup>. Als Grundlage einer effektiven Mithilfe beim Kampf für den sozialistischen Aufbau (vgl. 1958-04-01; 1958-08-02) sollen die Schüler eine Reihe an Fertigkeiten und Grundtechniken erwerben (vgl. 1958-11-02)<sup>269</sup>. Diese eignen sie sich idealerweise direkt im Rahmen konkreter Tätigkeiten an, die die Kinder im Kontakt mit der sozialistischen Gesellschaft durchführen, wie auch während des Klassenzimmerunterrichts, da dieser in fortwährender Verbindung mit der praktischen nützlichen Tätigkeit der Schüler im Rahmen des sozialistischen Aufbaus steht (vgl. 1958-08-02; 1958-10-01). Ohne direkten Bezug zur gesellschaftlich-nützlichen Arbeit, jedoch dazu passend, wird zudem von den Kindern die aktive Gesunderhaltung ihres Bewegungs- und Stützapparates durch Bewegung im Freien gefordert und damit verbunden auf physischer Ebene die Entwicklung hin zu einem wohlgeformten, kräftigen und gesunden Körper (vgl. 1958-06-03). In Übereinstimmung mit der Summe dieser Idealattribuierungen steht auf generalisierter Ebene die Entwicklung der Schüler zu überzeugten und begeisterten Sozialisten (vgl. u.a. 1958-01-02; 1958-04-01; 1958-05-01; 1958-08-02; 1958-08-02; 1958-09-01; 1958-09-03; 1958-09-04; 1958-11-01; 1958-12-01) mit einem hohen sozialistischen Bewusstsein (vgl. 1958-08-02; 1958-10-02; 1958-11-02) und einer hohen polytechnischen Allgemeinbildung (vgl. 1958-05-01; 1958-11-01)<sup>270</sup> im Mittelpunkt. Weitere allgemeine Zuschreibungen treten weitaus seltener auf, schlagen jedoch den gleichen Tenor an<sup>271</sup>.

Mit interpretativem Blick auf die Daten des fünften Zeitschriftenjahrganges 1958 stehen weiterhin die Unterstufenschüler als unterrichtsintern Lernende im Fokus, was jedoch nun unter konkreter Inbeziehungsetzung dieser Rolle auf die sozialistische Praxis geschieht. So spielen innerhalb der als real an die Profession vermittelten Wissensvorräte erneut die kognitiven Einschränkungen der Unterstufenschüler eine große Rolle, jedoch nun in Verbindung mit ihren negativen Auswirkungen auf die kindliche Verständnissfähigkeit. Dies betrifft insbesondere Inhalte, die mit den Grundlagen des sozialistischen Staates im Zusammenhang stehen. Auch im emotional-volitiven Bereich findet wie in den Vorjahren eine Fokussierung auf die Beeinflussbarkeit der Schüler statt, wobei unter einer Reihe von meist positiven, aber auch negativen Faktoren nun insbesondere ihr Hang zu (gesellschaftsbezogenen) Aktivitäten hervorgehoben wird. Im Sinne einer Kompensation der kognitiven Defizite und der Berücksichtigung der emotional-volitiven Vorlieben der Schüler werden auf handlungsbezogener Ebene v.a. durchgeführte gesellschaftsbezogene Aktivitäten benannt. Hintergrund hierfür ist, dass diese für den kognitiven Erkenntniszugewinn konkrete Anschauungen liefern und zudem die emotional-

<sup>268</sup> So sollen die Kinder v.a. helfen, wenn ein Mitschüler in Not ist (vgl. 1958-01-02), miteinander verträglich sein (vgl. ebd.), die Wandtafel säubern, Blumen pflegen, Hefte austeilen, das Waschgerät betreiben, den Klassenschrank in Ordnung halten (vgl. ebd.) und sich durch ihr Lernen auf die Durchführung guter Arbeit vorbereiten (vgl. 1958-12-01).

<sup>269</sup> Dazu zählen auch gut Lesen, Schreiben und Rechnen lernen (vgl. 1958-05-01), jedoch v.a. Dinge wie der richtige Gebrauch einfacher Geräte (vgl. 1958-12-01).

<sup>270</sup> Verbunden mit dieser Forderung nach hoher Allgemeinbildung sollen die Schüler ihre höchsten Leistungsmöglichkeiten ausschöpfen (vgl. 1958-07-02) und so zu qualifizierten Facharbeitern für mehrere Berufe (vgl. 1958-08-02) werden.

<sup>271</sup> So sollen die Schüler zudem zu lebensfrohen, arbeitsfreudigen, lernwilligen (vgl. 1958-01-02), ordentlichen und tüchtigen, selbstständigen (vgl. 1958-02-03) Menschen werden und im ersten Schritt ein Schulklassen- bzw. Schulkollektiv bilden (vgl. 1958-08-02).

volitive Beeinflussbarkeit und damit Offenheit der Schüler hinsichtlich der an sie herangetragenen Inhalte erhöhen. Darüber hinaus wirken diese gesellschaftsbezogenen Aktivitäten der aktionalen Eingeschränktheit der Schüler durch unterrichtsbezogene Lernsituationen und den damit verbundenen Negativfolgen auf physischer Ebene entgegen. Die idealen Wissensvorräte beschreiben im fünften Zeitschriftenjahrgang 1958 häufig zentrale Ideen, die sich auf die erwünschte Existenz der Schüler in ihrer sozialistischen Umwelt beziehen. Im kognitiven Bereich steht der Wunsch nach der Entwicklung eines dialektisch-materialistischen, auf die sozialistische Gesellschaft bezogenen Weltbildes im Mittelpunkt, das die Kinder durch primäre Erfahrungen und Einsätze in ihrer nächsten Heimat erwerben sollen. Damit in Verbindung steht auf emotional-volitiver Ebene v.a. die Herausbildung einer sozialistischen Moral und im handlungsbezogenen Bereich die Durchführung gesellschaftlich-nützlicher und produktiver Arbeit. Letztere soll teilweise in der Synthese aus Unterricht und gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeiten stattfinden und hat einen hohen Einfluss auf die Verhaltensweisen der Schüler. Als Basis der erwünschten Arbeiten eignen sich die Schüler idealerweise im Unterricht die entsprechenden Grundfertigkeiten für ihre gesellschaftsbezogenen Tätigkeiten an und trainieren mit dem Ziel einer auf physischer Ebene gelingenden Entwicklung ihren Bewegungsapparat. Dieses Konglomerat an Attribuierungen verdichtet sich innerhalb der generalisierten Zuschreibungen zur idealen Idee des begeisterten Sozialisten mit hohem sozialistischen Bewusstsein und einer polytechnischen Allgemeinbildung.

### *B. Sechster Zeitschriftenjahrgang 1959*

Deskriptiv betrachtet finden auf kognitiver Ebene wie im Vorjahr auch 1959 v.a. die begrenzte Fassungskraft (vgl. 1959-03-04; 1959-08-02)<sup>272</sup> und das bildhafte, an konkrete Situationen und unmittelbare Wahrnehmungen gebundene Denken (vgl. 1959-10-02) Erwähnung wie auch die aus diesen Mängeln resultierenden Folgen. Hierzu zählt v.a., dass die Kinder konkrete Erlebnisse in ihrem engsten Umfeld benötigen, um klare Vorstellungen auch über abstrakte Zusammenhänge zu entwickeln (vgl. 1959-08-02)<sup>273</sup>. Durch solche unmittelbaren Erlebnisse und damit verbundene Beobachtungen von Erscheinungen und Vorgängen in der Natur (vgl. 1959-05-01; 1959-05-03; 1959-06-02) trainieren die Schüler ihre Beobachtungsfähigkeit für das spätere Durchschauen größerer Zusammenhänge (vgl. 1959-02-05). So gewinnen sie auch Erkenntnisse über den sozialistischen Aufbau (vgl. 1959-07-02) und ein grundlegendes Verständnis für Abläufe in der sozialistischen Produktion (vgl. 1959-09-01)<sup>274</sup>. Im emotional-volitiven Bereich

<sup>272</sup> Einher mit der geringen Fassungskraft geht auch der geringe Umfang des kindlichen Vorstellungskreises (vgl. 1959-08-02), was u.a. ihre planlosen, phantasiereichen Vorstellungen über technische Zusammenhänge erklärt (vgl. 1959-12-02), aber auch ihre noch vorhandene Empfänglichkeit für mythische Einflüsse (vgl. 1959-06-02).

<sup>273</sup> So erfassen sie allgemeine Eigenschaften durch wirklich Geschautes und Erlebtes ganz anders als durch theoretische Erläuterung (vgl. 1959-08-02; 1959-08-03), da sie äußere Einflüsse als Ursachen für Vorgänge, die Entwicklungen der Dinge und die der Natur zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten (vgl. 1959-03-01; 1959-03-04; 1959-04-01; 1959-05-01) wirklich erleben und ihren Erfahrungsbereich dadurch erweitern (vgl. 1959-04-01).

<sup>274</sup> Damit verbunden gewinnen sie Einblicke in die Funktionsweise von Geräten und Maschinen (vgl. 1959-12-02) und in die Zusammenhänge zwischen der Leistung des Einzelnen und dem gesamtgesellschaftlichen Zustand (vgl. 1959-09-01).

werden der prinzipielle Wunsch der Schüler nach Tätigkeit (vgl. 1959-09-02)<sup>275</sup> und ihre Freude und ihr Stolz über von ihnen geschaffene Dinge betont, insbesondere wenn diese einen Wert für andere Gesellschaftsmitglieder darstellen<sup>276</sup>. Damit einher geht auch die emotionale Reaktion der Schüler, dass sie sich im Passivität auslösenden Schulstubenunterricht langweilen (vgl. 1959-08-02) und sich stattdessen einen Unterricht wünschen, der mit dem gesellschaftlichen Leben verbunden ist (vgl. ebd.). Diese von den Schülern präferierte Form des Unterrichts beeinflusst zudem in positiver Form ihre Einstellungen gegenüber der sozialistischen Gesellschaft (vgl. 1959-03-04) und weckt bei ihnen bspw. das Gefühl der Mitverantwortung für den sozialistischen Aufbau (vgl. 1959-03-03; 1959-06-05)<sup>277</sup>. Jenseits der vorteilhaften Wirkung produktiver Aktivitäten im Unterricht finden lediglich die positiven Effekte häuslicher Aufgaben für die Entwicklung wertvoller Charaktereigenschaften bei den Schülern etwas häufiger Erwähnung<sup>278</sup>. Obwohl auf kognitiver wie auf emotional-volitiver Ebene klar verdeutlicht wird, dass sich die konsequente Verbindung des gesamten Unterrichts mit der gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeit aufgrund der kindlichen Eigenheiten zu Gunsten der Unterstufenschüler auswirkt (vgl. 1959-03-03), führen diese auf handlungsbezogener Ebene kaum solche Tätigkeiten aus. Grund hierfür ist, dass die Schüler durch mehrere Faktoren an der Durchführung derartiger Aktivitäten gehindert werden. Hierzu zählen ihre begrenzten Körperkräfte – die einzige Nennung auf der physischen Ebene innerhalb dieses Zeitschriftenjahrganges – (vgl. 1959-03-04), ihre bislang allgemein eingeschränkte gesellschaftliche Partizipation<sup>279</sup> wie auch die durch den Lehrplan verursachte Begrenzung der Aktivitäten auf rein unterrichtsinterne Tätigkeiten (vgl. 1959-02-03). Entsprechend dieser handlungsbezogenen Ausgangslage agieren die Unterstufenschüler als Folge v.a. innerhalb ihres Klassenzimmers<sup>280</sup>. Auf generalisierter Ebene werden die Unterstufenkinder in ihren individuellen Differenzen (sowohl ihren Leistungsstand als auch ihre handlungsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten betreffend) (vgl. 1959-02-02; 1959-12-02) und ebenso in ihrem allgemeinen altersbezogenen Entwick-

<sup>275</sup> Zudem zieht der kindliche Drang nach Aufgabenübernahme (vgl. 1959-01-03) sowohl den Wunsch nach sich, nicht wie „Wickelkinder“ (vgl. 1959-09-01., 18) behandelt zu werden, als auch das Streben nach der Erprobung technischer Alltagsgegenstände, da sie diese am interessantesten finden (vgl. 1959-12-02). Eine Verweigerung dieser tätigen Auseinandersetzung bremst ihren Wissensdrang (vgl. ebd.).

<sup>276</sup> So wollen die Schüler v.a. Gegenstände anfertigen, die durch ihren Einsatz Haushaltsmittel einsparen (vgl. 1959-03-04), oder in anderer Form Werte in der Welt der Erwachsenen schaffen (vgl. 1959-06-02).

<sup>277</sup> Darüber hinaus erwerben die Kinder durch die gesellschaftlich-nützliche Arbeit Achtung vor den Arbeitern und der Arbeit (vgl. 1959-02-03) und in ihrer Arbeit eine erhöhte Sorgfalt und eine eigene schöpferische Kraft (vgl. 1959-03-03).

<sup>278</sup> Auch durch häusliche Aufgaben entwickeln die Kinder u.a. Verantwortungsbewusstsein, Pünktlichkeit und Sauberkeit (vgl. 1959-03-03), wie zudem Achtung vor der Arbeit anderer (vgl. ebd.). Demnach stehen häuslicher und schulischer Pflichtenkreis in positiver Wechselwirkung zueinander (vgl. 1959-02-02; 1959-03-03). Weitere Benennungen über die Wichtigkeit und die Effekte produktiver Arbeit hinaus treten im Jahr 1959 kaum auf. Genannt werden nur die prinzipielle Begeisterungsfähigkeit der Kinder (vgl. 1959-01-03; 1959-03-04) und ihre Vorliebe für Wortschatzübungen (vgl. 1959-08-02).

<sup>279</sup> Dies betrifft bspw. die kulturelle Gestaltung von Feiern im Patenbetrieb oder von Ansprachen in Schulen (vgl. 1958-08-02).

<sup>280</sup> Innerhalb des Klassenzimmers hantieren sie mit didaktischen Materialien (vgl. 1959-06-02), trainieren ihren Sprachgebrauch (vgl. 1959-02-02; 1959-08-02) und stellen Fragen bzw. arbeiten mit (vgl. 1959-06-02; 1959-07-02).

lungsstand<sup>281</sup> wahrgenommen. Zudem sind sie von den Lehrplanvorgaben überfordert und in Anknüpfung an ihr auf handlungsbezogener Ebene bereits bemängeltes, primär auf klassenzimmerinterne Aktivitäten fokussiertes Agieren auch auf generalisierter Ebene vom gesellschaftlichen Leben isoliert (vgl. 1959-02-01).

Die idealen Zuschreibungen zu den Unterstufenkindern weisen – neben einer erneut aufkommenden gelegentlichen Reflexion der geforderten Lerninhalte hinsichtlich ihres qualitativen Niveaus<sup>282</sup> im kognitiven Bereich – v.a. eine detailliertere und strukturierte Darstellung inhaltlicher Kenntnisse auf, die zum dialektisch-materialistischen Weltbild (vgl. 1959-05-01) gehören. Diese umfassen drei Teilbereiche: 1. „Die Schüler müssen stufenweise zur Erkenntnis geführt werden, daß in der Natur alles organisch miteinander verbunden und voneinander abhängig ist.“ (ebd., 4)<sup>283</sup>, 2. „Die Schüler sollen die Erkenntnis gewinnen, daß sich in der Natur alles in ständiger Veränderung und Bewegung befindet.“ (ebd., 5)<sup>284</sup> und 3. „Die Schüler sind zur Erkenntnis zu führen, daß der Mensch die Erscheinungen und Vorgänge in der Natur erkennen und sie auf Grund der erkannten Gesetzmäßigkeiten verändern kann.“ (ebd., 5)<sup>285</sup>. Unterstützt werden soll die Gewinnung dieser Erkenntnisse durch entsprechende Beobachtungen der Schüler von Naturerscheinungen und durch die generelle Entwicklung ihrer Beobachtungsfähigkeit, die als zentrale Voraussetzung zur Aneignung des dialektisch-materialistischen Weltbildes beiträgt (vgl. 1959-02-05)<sup>286</sup>. Ergänzt wird diese Reflexion des angestrebten Weltbildes durch die Forderung nach dem Erwerb der technischen Grundlagen für die bei den Schülern beginnende Entwicklung eines polytechnischen Gesichtskreises (vgl. ebd.). So sollen die Kinder einerseits mit der sozialistischen Produktion und dem sozialistischen Eigentum vertraut werden und Kenntnisse über beide Aspekte erwerben (vgl. 1959-04-01)<sup>287</sup> und andererseits über Möglichkeiten und Effekte eigener gesellschaftlich-nützlicher Tätigkeiten reflektieren (vgl. 1959-03-03)<sup>288</sup>. Grundlage der Erweiterung des

<sup>281</sup> Dieser altersbezogene Entwicklungsstand fungiert auch als Maßgabe für die durchführbaren gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeiten (vgl. 1959-03-03).

<sup>282</sup> Die Lerninhalte der Schüler sollen mit dem modernen Stand der Wissenschaft und Künste zusammenpassen (vgl. 1959-02-05), eine solide Grundlage für die weitere Schullaufbahn (vgl. 1959-05-01; 1959-07-02; 1959-08-02; 1959-11-01) und von hoher Qualität sein (vgl. 1959-05-01).

<sup>283</sup> Dazu sollen die Schüler Ursache-Wirkungs-Prinzipien bzw. Wechselbeziehungen und Veränderungen im Naturgeschehen kennenlernen (wie z.B. den Zusammenhang zwischen nahrungssuchenden Bienen und Bestäubung, vgl. 1959-05-01).

<sup>284</sup> Hierbei sollen die Schüler Veränderungen in der belebten und unbelebten Natur wahrnehmen und erkennen, dass diese unabhängig vom menschlichen Bewusstsein existieren (wie z.B. die Entstehung von Kohle) (vgl. 1959-05-01).

<sup>285</sup> Dies beinhaltet neben dem Erfassen von Gesetzmäßigkeiten der Natur und Gesellschaft (vgl. 1959-08-02) auch das weiterführende Verständnis, wie der Mensch diese Gesetze des Lebens seinen Vorhaben gemäß nutzen kann (vgl. 1959-05-01; 1959-05-03).

<sup>286</sup> Dementsprechend sind die Kinder dazu angehalten, Naturerscheinungen wie blühende Obstbäume und die Entwicklung vom Saatkorn zur fruchttragenden Pflanze wie auch Flussbettveränderungen, Talsperren, Rückhaltebecken, etc. zu beobachten und zu betrachten (vgl. 1959-05-01; 1959-08-02).

<sup>287</sup> Im Zusammenhang mit der sozialistischen Produktion sollen die Schüler diese mit ihren charakteristischen Merkmalen kennenlernen (vgl. 1959-02-01; 1959-02-05), sich Kenntnisse über Maschinen und Materialien aneignen (vgl. 1959-02-05; 1959-04-01) und Wissen über Möglichkeiten, die sich durch das sozialistische Eigentum und die sozialistische Arbeitsorganisation für die ständige Produktionssteigerung im Betrieb ergeben, erwerben (vgl. 1959-02-01).

<sup>288</sup> So sollen die Kinder den Grund für das Ausführen einer Tätigkeit wie ihre fachgerechte Umsetzung verstehen und ihr Lernen als Grundlage für ihr weiteres Leben erkennen (vgl. 1959-09-01). Hierzu zählt auch,

polytechnischen Gesichtskreises sind (neben den gesellschaftlich-nützlichen Aktivitäten, s.u.) auf kognitiver Ebene v.a. konkrete Erfahrungen mit der sozialistischen Weltanschauung<sup>289</sup> und der sozialistischen Produktion<sup>290</sup>. Über diese enge thematische Fokussierung im kognitiven Bereich hinaus werden kaum weitere erwünschte Lerninhalte genannt<sup>291</sup>. Außer der prinzipiellen Betonung der Notwendigkeit des dialektischen Denkens als zentrale Fähigkeit für die Aneignung des dialektisch-materialistischen Weltbildes (vgl. 1959-05-01) finden auch Denkprozesse, die der Wissensaneignung zugrunde liegen sollen, nur oberflächliche Erwähnung<sup>292</sup>. Die emotional-volitiven Idealzuschreibungen fokussieren sich auf die Entwicklung einer sozialistischen Moral (vgl. 1959-06-02), die v.a. in Verbindung mit der Herausbildung einer sozialistischen Arbeitsmoral und Arbeitskultur gefordert wird (vgl. 1959-02-03)<sup>293</sup>. Zudem steht sie auch im Zusammenhang mit einer Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Verpflichtungen zu einem eigenen Bedürfnis (vgl. 1959-03-03)<sup>294</sup> und mit einer Begeisterung für die großartigen Perspektiven des Sozialismus (vgl. 1959-11-01). Darüber hinaus werden vereinzelt Überzeugungen und Einstellungen aufgeführt, die sich direkt auf die im kognitiven Bereich geforderte Herausbildung des dialektisch-materialistischen Weltbildes beziehen und diese unterstützen sollen<sup>295</sup>. Weitaus ausführlicher erfolgt die Auseinandersetzung

---

sich mit dem Motto „So wie wir heute lernen und arbeiten, ... werden wir morgen leben.“ (1959-08-03, 1) auseinanderzusetzen und zu begreifen, dass es verwerflich ist, die Arbeitskraft anderer auszunutzen, ohne selber zu arbeiten (vgl. 1959-03-03).

<sup>289</sup> Es besteht die Forderung an die Schüler, dass sie mit dem Leben in der Gesellschaft und den Erscheinungen der Heimat (vgl. 1959-08-02), mit den sozialen und kulturellen Einrichtungen (vgl. 1959-11-01) und den in der Gesellschaft ablaufenden Umwälzungen beim Aufbau des Sozialismus (vgl. 1959-03-04) bekannt werden, den Wandel miterleben und sich bewusst werden, dass dieser (im Gesetz über den Siebenjahrplan dargestellte) Weg zum Sozialismus eine gesetzmäßige Notwendigkeit ist (vgl. 1959-11-01). Auf dieser Erkenntnisgrundlage sollen sich die Kinder auch mit Entwicklungsschwierigkeiten und Problemen offen auseinandersetzen, sie kritisch betrachten und ihren Erfahrungsbereich erweitern (vgl. 1959-02-01).

<sup>290</sup> Im Rahmen der Auseinandersetzung mit der sozialistischen Produktion wird von den Schülern erwartet, dass sie sozialistische Betriebe der Industrie und Landwirtschaft (mit ihren Ställen und Feldern) (vgl. 1959-05-01; 1959-08-02; 1959-02-03) wie auch leicht überschaubare Maschinen (z.B. Tischlereimaschinen) und Arbeitsvorgänge mit ihrem Zweck kennenlernen (vgl. 1959-02-05; 1959-08-02). Auch sollen sie erleben, wie die Arbeiter ihren Anteil an Arbeit leisten und damit eine Lebensgrundlage für die ganze Gesellschaft schaffen (vgl. 1959-03-03; 1959-08-02).

<sup>291</sup> Lediglich ein dem Alter angemessener Aufklärungsstand hinsichtlich der Sexualerziehung wird gefordert (vgl. 1959-06-02).

<sup>292</sup> Gekennzeichnet werden die Denkprozesse in ihrer Art u.a. als einheitlich sich entwickelnd, zielbewusst und komplexer werdend (vgl. 1959-02-02; 1959-02-05; 1959-11-01; 1959-12-02).

<sup>293</sup> Im Sinne einer sozialistischen Arbeitsmoral sollen die Kinder Liebe und Achtung für die (körperliche) Arbeit und die arbeitenden Menschen (vgl. 1959-01-02; 1959-02-03; 1959-03-04; 1959-08-02; 1959-11-01) empfinden, selber Freude an der Arbeit im Betrieb entwickeln (vgl. 1959-02-03), eine gefühlsbezogene Bindung zu den Werktätigen und den sozialistischen Betrieben entwickeln (vgl. 1959-02-03; 1959-08-02) und sich an den vorbildlichen Produktionsarbeitern und Genossenschaftsbauern als Lebensideal orientieren (vgl. 1959-01-02; 1959-02-01).

<sup>294</sup> Dazu ist die Eliminierung egoistisch-individualistischer Einstellungen zu den eigenen Tätigkeiten wie auch die Herausbildung einer prinzipiell solidarischen Einstellung (vgl. 1959-11-01) vonnöten.

<sup>295</sup> So sollen die Kinder selber das Bedürfnis verspüren, die Natur zu erforschen und die festen Überzeugungen gewinnen, dass Wissenschaftler alle Naturerscheinungen erklären und dass die Menschen in der sozialistischen Gesellschaft im Allgemeinen die Natur zum Zwecke des friedlichen Aufbaus durch ihre Kenntnis der Gesetze lenken können (vgl. 1959-05-01). Weitere Forderungen an die Kinder auf emotional-volitiver Ebene betreffen unterschiedlichste Aspekte wie die Forderung nach Ordnung und Sauberkeit (vgl. 1959-02-02;



mit den von den Unterstufenschülern erwarteten Handlungen, die im Allgemeinen kollektive (vgl. 1959-03-03; 1959-06-02) und kämpferische (vgl. 1959-02-01; 1959-11-01) Aktivitäten und Verhaltensweisen zur aktiven Fortführung und Vollendung des sozialistischen Aufbaus betreffen (vgl. 1959-02-01; 1959-03-01; 1959-06-03; 1959-08-02; 1959-10-04). Wie im Vorjahr konkretisieren sie sich erneut in den von den Kindern geforderten gesellschaftlich-nützlichen Arbeiten, die diese wieder in der engen Verbindung zwischen Unterricht und praktischer Arbeit mit gesellschaftlichem Bezug durchführen sollen (vgl. 1959-07-02). Dabei eignen sie sich aktiv lebenspraktisches Wissen an (vgl. 1959-03-03; 1959-06-02) und wachsen in die Gemeinschaft und in die damit verbundene Erfüllung von Verpflichtungen hinein (vgl. 1959-03-03)<sup>296</sup>. Genannte Beispiele zu den erwünschten gesellschaftlich-nützlichen Aktivitäten stammen wie im Vorjahr aus dem gesellschaftlichen Raum (bspw. im sozialistischen Betrieb<sup>297</sup> oder Dorf und LPG) (vgl. 1959-02-03<sup>298</sup>) oder finden auf dem Schulgelände statt (bspw. im Schulgarten und in Schülerwerkstätten<sup>299</sup>) und werden zudem erweitert durch Arbeiten für die eigenen Eltern<sup>300</sup>. In Ergänzung dazu sollen sich die Kinder Fertigkeiten aneignen, die zur gesellschaftlich-nützlichen Arbeit und zum Aufbau des Sozialismus notwendig sind (vgl. 1959-11-01) und sich auf den polytechnischen Bereich<sup>301</sup> oder den sinnvollen Einsatz des eigenen Körpers beziehen<sup>302</sup>. Jenseits dieser gesellschaftsbezogenen Aktivitäten und Fertigkeiten ist erwünscht, dass die Schüler im Rahmen des unterrichtlichen Geschehens durch entsprechende Aktivitäten ihr dialektisch-materialistisches Weltbild und ihren polytechnischen Gesichtskreis im Speziellen auf Unterrichtsgängen erweitern (vgl. 1959-02-03; 1959-05-01; 1959-08-02). Auch darüber hinaus führen sie unterrichtsintern vereinzelt verschiedene, v.a. lernprozessbezogene Tätigkeiten durch, die nicht im direk-

---

1959-05-01), nach Lernwille und Lernfreude (vgl. 1959-11-01) oder auch nach Achtung vor Frauen und Mädchen (vgl. 1959-06-02).

<sup>296</sup> Die Aktivitäten der Schüler sollen so gestaltet sein, dass sie der Gesellschaft einen Nutzen erbringen (vgl. 1959-03-03) und sie sich dadurch auf ihre gesellschaftliche Rolle in der sozialistischen Produktion vorbereiten (vgl. 1959-07-02), was jedoch nicht mit einem regelmäßigen, wöchentlichen Einsatz in der Produktion gleichzusetzen ist (vgl. 1959-03-04).

<sup>297</sup> Zu der geforderten produktiven Arbeit in den Produktionsstätten der sozialistischen Betriebe (vgl. 1959-02-03; 1959-05-01; 1959-08-02) kommen noch das Anfertigen von Geschenken für die Arbeiter und ihre Einladung zu Pionierveranstaltungen hinzu (vgl. 1959-08-02).

<sup>298</sup> Als Unterstützung der LPG-Arbeiten sollen sich die Schüler an den Bestellungs- und Pflegearbeiten auf den sozialistischen Großflächen beteiligen (vgl. 1959-05-01).

<sup>299</sup> Im Schulgarten sollen Arbeiten wie Maisversuche, Pflege von Gemüse- und Blumenbeeten und das Pflanzen von Bäumen durchgeführt werden (vgl. 1959-02-03; 1959-07-02), in den Schülerwerkstätten der Schule oder während des Werkunterrichts weitere gesellschaftlich-nützliche Aktivitäten (vgl. 1959-02-03).

<sup>300</sup> Um die Eltern zu unterstützen, sind die Schüler verpflichtet, für die Familie mit zu sorgen und Aufgaben im Haus zu übernehmen (vgl. 1959-03-03).

<sup>301</sup> Im polytechnischen Bereich geht es sowohl im Allgemeinen um einfache Arbeitsfertigkeiten, die ihnen die Partizipation an der gesellschaftlich-nützlichen Arbeit (später) ermöglichen (vgl. 1959-02-01; 1959-07-02) und dem Stand der sozialistischen Produktion entsprechen (vgl. 1959-11-01), als auch um spezifisch geforderte Fertigkeiten im Umgang mit Werkstoffen (vgl. 1959-04-01; 1959-08-02), in der Handhabung von Maschinen, Geräten und einfachen Werkzeugen und in der Pflanzenzucht (vgl. 1959-03-03; 1959-04-01; 1959-08-02).

<sup>302</sup> Die Entfaltung körperlicher Fähigkeiten wird gefordert (vgl. 1959-02-01; 1959-11-01), da die Kinder nur Tätigkeiten ausführen sollen, die ihren physischen Kräften entsprechen (vgl. 1959-03-03). Daneben treten weitere Benennungen nur randständig auf und beziehen sich zum einen auf die Forderung von Grundfertigkeiten im Lesen und Schreiben (vgl. 1959-08-02) und zum anderen auf eine altersangemessene Beherrschung der Muttersprache (vgl. ebd.).

ten Bezug zur sozialistischen Gesellschaft stehen<sup>303</sup>. Auf generalisiertem Niveau steht erneut die Forderung der Entwicklung überzeugter, sozialistischer Menschen im Mittelpunkt (vgl. 1959-02-03; 1959-03-02; 1959-06-02; 1959-07-03; 1959-08-02; 1959-06-03), die ein hohes sozialistisches Bewusstsein (vgl. 1959-02-01; 1959-06-02; 1959-11-01) und eine allseitig entwickelte, hohe theoretische und musische Allgemeinbildung aufweisen (vgl. 1959-02-01; 1959-02-02; 1959-03-02; 1959-11-01). Zudem sollen die Schüler ihre Leistungen steigern (vgl. 1959-02-02)<sup>304</sup>, um zu lebensstüchtigen Erbauern einer neuen Gesellschaft (vgl. 1959-02-01; 1959-07-02)<sup>305</sup> zu werden.

Interpretativ betrachtet weisen die im sechsten Zeitschriftenjahrgang 1959 als real an die Profession vermittelten Wissensvorräte ähnliche Tendenzen wie im Vorjahr auf. Erneut benötigen die Kinder als unterrichtsintern lernend Agierende die Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlich-nützlichen Arbeit. Dies ergibt sich sowohl aufgrund ihrer Einschränkungen im kognitiven Bereich als auch aufgrund ihres emotional-volitiven Wunsches nach Tätigkeiten mit gesellschaftlichem Nutzen und ihrer Beeinflussbarkeit hinsichtlich sozialistischer Ideale durch derartige Aktivitäten. Demgegenüber stehen auf handlungsbezogenem Niveau jedoch die aus verschiedenen Gründen häufig noch auf das Klassenzimmer begrenzt bleibenden Tätigkeiten der Schüler im Fokus, was sich auch auf die generalisierten Zuschreibungen im Sinne auftretender kindlicher Defizite auswirkt. Innerhalb der als ideal vermittelten Wissensvorräte, die erneut auf die Entwicklung der Schüler in Richtung der gesellschaftsbezogenen Ansprüche ausgerichtet sind, steht in Anlehnung und Ergänzung zum Vorjahr im kognitiven Bereich erneut die Forderung nach der Entwicklung eines dialektisch-materialistischen Weltbildes im Mittelpunkt. Dieses wird nun definitorisch festgelegt und um den Wunsch nach dem Erwerb eines polytechnischen Gesichtskreises ergänzt. Emotional-volitiv sollen die Schüler v.a. eine sozialistische (Arbeits-)Moral und weitere Überzeugungen erwerben, die im Positiven mit dem dialektisch-materialistischen Weltbild korrespondieren. Hinzu kommen auf handlungsbezogener Ebene erneut gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten, die die Kinder durchführen und sich die entsprechenden Fertigkeiten aneignen. Mit dem grundsätzlichen Ziel der Hilfe beim Aufbau des Sozialismus laufen diese im gesellschaftsbezogenen wie schulischen Kontext ab und fördern zudem die körperliche Entwicklung der Schüler. Entsprechend der zentralen Tendenzen innerhalb der anderen Persönlichkeitsbereiche weisen auch die generalisierten Idealzuschreibungen deutliche Parallelen zum Vorjahr auf, die v.a. die Entwicklung überzeugter wie auch leistungsorientierter und gebildeter Sozialisten umfassen.

<sup>303</sup> Die im Rahmen eines Lernprozesses erfolgenden Tätigkeiten umfassen u.a. folgende Nennungen: die Verwendung von Anschauungsmitteln, die Durchführung von Spielen und gelenkter Beschäftigung, die Übung facheigener Arbeitstechniken, das Ausleben ihrer gestaltenden Kräfte und Erlebnisfähigkeit und im Generellen die Durchführung bereichernder Tätigkeiten im Unterricht (vgl. 1959-02-02; 1959-08-02; 1959-09-01; 1959-11-01).

<sup>304</sup> Mit dieser Leistungssteigerung in Verbindung stehen soll das Erreichen der Zielvorgabe für die jeweilige Jahrgangsstufe (vgl. 1959-08-02) und die Verhinderung des Zurückbleibens (vgl. 1959-02-02; 1959-11-01).

<sup>305</sup> In ihrer Funktion als lebensstüchtige Erbauer des Sozialismus sollen sie sich auch zu überzeugten Kämpfern für den Frieden und Sozialismus (vgl. 1959-02-01) und zu vorbildlichen Produktionsarbeitern und Genossenschaftsbauern entwickeln (vgl. ebd.).

## 4.2.8 Deskriptive Auswertung des Referenzcodes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (zeitschrifteninterne Periode 1960-1961)

### A. Siebter Zeitschriftenjahrgang 1960

Auf deskriptiver Ebene betrachtet bilden auch im siebten Zeitschriftenjahrgang 1960 die kindlichen Mängel die Basis der Zuschreibungen im kognitiven Bereich. Diese betreffen v.a. die noch unvollkommenen Vorstellungen der Schüler (vgl. 1960-09-02)<sup>306</sup> und ihr teilweise mangelndes Verständnis für bestimmte Inhalte (bspw. für moderne Produktionsstätten; vgl. 1960-08-03). Abhilfe schaffen kann hier nun die heimatkundliche Anschauung, da sie – im Sinne einer optimalen Passung zu den kindlichen Lernabläufen – die realen Gegenstände<sup>307</sup> oder deren filmische Repräsentation zum Ausgangspunkt des Unterrichts macht (vgl. 1960-03-01)<sup>308</sup>. Insbesondere filmische Darstellungen von Unterrichtsstoffen sind für den Wissenszuwachs der Kinder im Rahmen der heimatkundlichen Anschauung besonders wichtig, da diese sowohl im kognitiven Bereich positive Lerneffekte<sup>309</sup> bei ihnen verursachen als auch auf emotionaler Ebene ihr Interesse wecken<sup>310</sup>. Neben ihrer prinzipiell positiven Einstellung gegenüber dem Medium Film werden im emotional-volitiven Bereich weitere, bei den Schülern bereits vorhandene Grundhaltungen aufgeführt, die unter bestimmten Unterrichtsbedingungen einen leistungsverbessernden Effekt haben. Besondere Betonung liegt hierbei auf der Vorliebe der Kinder für Aktivitäten und eigenständiges Handeln (was anhand ihrer Freizeitwünsche konkretisiert wird) (vgl. 1960-07-02)<sup>311</sup>. Diese Vorliebe entwickelt sich auch im Unterricht bei den Schülern stetig weiter, sofern ihre kindlichen Eigenheiten Berücksichtigung finden<sup>312</sup>. Im handlungsbezogenen Bereich erfolgt im Zusammenhang mit der emotional-volitiven Vorliebe der Schüler für eigenständiges Handeln kaum eine Konkretisierung in

<sup>306</sup> Die unvollkommenen Vorstellungen hängen mit der noch mangelnden Lebenserfahrung der Schüler zusammen, was zudem ihre ausgeprägte Phantasie befördert (vgl. 1960-07-02).

<sup>307</sup> Dies wird damit begründet, dass die Schüler Kenntnisse nur schlecht durch Lehrervorträge erwerben (vgl. 1960-07-01), sondern wesentlich leichter in direkten Begegnungen mit den Dingen (bspw. entsteht Verständnis für die Vorteile des Sozialismus durch den direkten Kontakt mit Genossenschaftsbauern; vgl. 1960-07-02).

<sup>308</sup> Nur durch die heimatkundliche Anschauung können sie den essentiell benötigten Erfahrungs- und Vorstellungsschatz aufbauen, der ihnen exakte Kenntnisse ermöglicht (vgl. 1960-02-01).

<sup>309</sup> Durch Filme beobachten die Kinder Vorgänge, Erscheinungen und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge in ihrem Nacheinander und erwerben so vertiefte Vorstellungen und Einsichten, die sie gleichzeitig auch zum Nachdenken animieren (z.B. beim rechnerischen Vergleich von VEB bzw. LPG gegen Einzelbauern und Gewerbetreibende) (vgl. 1960-08-03).

<sup>310</sup> So besitzen Bilder per se eine starke Anziehungskraft auf Schüler im Unterstufenalter, was eine prinzipiell positive Reaktion auf Filme bei ihnen bewirkt. Wie stark ihr Interesse, ihr aus dem Film entstehendes Mitteilungsbedürfnis, ihr resultierender Lerneifer und ihr Miterleben jeweils ausfallen, hängt jedoch davon ab, inwiefern der Film die seelische Verfassung der Zuschauer berücksichtigt (vgl. 1960-08-03).

<sup>311</sup> So wollen die Kinder in der Freizeit spielen, Sport machen, sich kulturell betätigen und Wanderungen in der Natur unternehmen. Zudem ist es für in diesem Alter charakteristisch, ihre umgebende Welt, in der sie leben, spielerisch zu erobern (vgl. 1960-03-02; 1960-07-02).

<sup>312</sup> So entwickelt sich die kindliche Selbsttätigkeit u.a. durch Rücknahme der unmittelbaren Lehrhilfe (vgl. 1960-03-02; 1960-04-02) und weitere, damit verbundene Unterrichtsmethoden und Methoden der Hausaufgabenerstellung und -betreuung (vgl. ebd.). Darüber hinaus wirkt sich ein ausreichendes Vertrauensverhältnis zum Lehrer positiv auf die Lerneinstellung aus (vgl. 1960-07-01).

Form einzelner unterrichtlicher Aktivitäten<sup>313</sup>. Stattdessen werden jedoch in Ergänzung die allgemein positiven Effekte selbsttätigen Handelns auf kognitive Fähigkeiten<sup>314</sup> und emotional-volitiver Einstellungen<sup>315</sup> der Kinder betont (s.o.). Weitere Benennungen auf handlungsbezogenem Niveau erfolgen nicht. Auch generalisierte Zuschreibungen treten kaum auf. So wird lediglich deutlich gemacht, dass die Schüler bei Schaffung bestimmter Voraussetzungen nicht sitzenbleiben<sup>316</sup>, zumal jedes Kind vom Grunde her begabt gemacht werden kann:

„Wir müssen uns ernsthaft zu der Überzeugung durchringen, daß es uns wirklich möglich ist, jedes Kind ‚begabt‘ zu machen – dann wird diese Aufgabe auch gelingen.“ (1960-02-02, 7)

Die idealen Attribuierungen sind im Vergleich zu den realen desselben Zeitschriftenjahrganges in ihrer thematischen Breite weitaus ausführlicher. Auf kognitiver Ebene ist die Aneignung eines wissenschaftlichen Weltbildes erneut von Relevanz (vgl. 1960-02-04; 1960-09-02), jedoch ohne dass dieses in der Ausführlichkeit der Vorjahre konkretisiert wird. Trotzdem steht es in Verbindung mit den allgemeinen Anforderungen an das Lernwissen der Kinder, das lebendige Vorstellungen und klare Begriffe (vgl. 1960-02-01; 1960-06-04; 1960-08-03) über die Erscheinungen in Natur und Gesellschaft aus ihrem Erfahrungsbereich beinhalten soll (vgl. 1960-02-01; 1960-06-02; 1960-09-01; 1960-09-02; 1960-10-02). Dies betrifft die Heimat, die die Schüler umgibt (vgl. 1960-09-02), wie auch im Speziellen die produktive Sphäre und das Leben im Betrieb (vgl. 1960-09-02; 1960-11-01). Zudem besteht die Erwartung, dass die Kinder grundlegende Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung erfassen (vgl. 1960-08-03), was in beispielhaften Benennungen prinzipiell auch ihr Verhältnis zur sozialistischen Gesellschaft betrifft<sup>317</sup>. Darüber hinaus werden ohne inhaltlich weitere Spezifizierung erneut qualitativ hochwertige Kenntnisse von den Schülern gefordert<sup>318</sup>. Die für diese idealen Lerninhalte notwendige Erweiterung des Erfahrungsbereiches sollen die Kinder im Rahmen der heimatkundlichen Anschauung und damit in enger Berührung mit der gesellschaftlichen Praxis gewinnen (vgl. 1960-02-01; 1960-06-04; 1960-09-02). Relevant

<sup>313</sup> Nur vereinzelt werden unterrichtliche Aktivitäten wie Basteln, Werken, Konstruieren, Laborieren durch Fragen und Forschen aufgeführt, in deren Rahmen die Schüler selbsttätig aktiv sind (vgl. 1960-07-02).

<sup>314</sup> Auf kognitiver Ebene fördert die Selbsttätigkeit der Schüler im Unterricht ihre Konzentrationsfähigkeit (vgl. 1960-06-02), ihre Erkenntniskräfte und Begabungen (vgl. 1960-03-01) und ihren effektiven Wissenserwerb (vgl. 1960-07-01). Zudem eignen sie sich wertvolle Schätze der Wissenschaft und Kultur am besten aktiv an (vgl. 1960-06-02).

<sup>315</sup> Auf emotional-volitiver Ebene werden durch das selbsttätige Agieren die Überzeugungen (vgl. 1960-07-01), ihre kindliche Findigkeit und Lernfreudigkeit (vgl. 1960-07-02) weiterentwickelt.

<sup>316</sup> Sobald die Kinder eine konkrete Hilfe bei der Hausaufgaben erledigung (vgl. 1960-07-02) und eine Erziehung in Gemeinschaftsarbeit aller Erziehender (vgl. 1960-03-02) erhalten, bleiben sie nicht sitzen.

<sup>317</sup> Zu den Zusammenhängen zwischen Ursache und Wirkung, die die Schüler verstehen sollen, zählen z.B. der Zusammenhang zwischen der Arbeit des Einzelnen und der Lebensverbesserung der Gesellschaft (vgl. 1960-04-02), zwischen der gesellschaftsbezogenen Wahrheit und der Notwendigkeit, das begonnene Werk des Sozialismus fortzuführen (vgl. 1960-12-02) und zwischen der Notwendigkeit des eigenen fleißigen Lernens wie der selbstständigen Wissensaneignung und dem Mitwirken der Schüler beim Aufbau der sozialistischen Gesellschaft (vgl. 1960-03-02; 1960-04-02; 1960-07-01).

<sup>318</sup> Erwartet werden anwendungsbereite und praxisverbundene Kenntnisse, die die Schüler in anderen Unterrichtsfächern noch vertiefen (vgl. 1960-02-01; 1960-02-04; 1960-12-03) und so ausreichende Kenntnisse für die erfolgreiche Teilnahme an der Oberstufe gewinnen sollen (vgl. 1960-09-02).

sind hier v.a. Eindrücke, die sie in der materiellen Gütererzeugung (vgl. 1960-11-01)<sup>319</sup>, aber auch im Kontakt mit dem sozialistischen Leben (vgl. 1960-09-02)<sup>320</sup>, erwerben. Als Grundlage der Kenntniserlangung erfolgt zudem die Charakterisierung des geforderten Denkprozesses u.a. als selbstständig (vgl. 1960-03-02; 1960-04-02; 1960-06-01), logisch (insbesondere hinsichtlich des mathematischen Denkens) (vgl. 1960-03-02; 1960-04-02) und von schnellem Verständnis geprägt (vgl. 1960-02-03; 1960-12-03)<sup>321</sup>. Hiermit zusammen hängt auch der Wunsch, dass die Schüler sich auf Grundlage ihrer Denkprozesse eine eigene Meinung (auch schulische Angelegenheiten und den besuchten Unterricht betreffend) (vgl. 1960-07-01) bilden und falsche Meinungen überwinden (vgl. ebd.). Im emotional-volitiven Bereich wird von den Kindern die generelle Entwicklung wertvoller Charaktereigenschaften des neuen sozialistischen Menschen gefordert (vgl. 1960-01-03; 1960-02-04; 1960-09-02), was jedoch meist ohne Spezifizierung geschieht<sup>322</sup>. Im Sinne einer Explizierung findet einzig die notwendigerweise neue Einstellung zum Arbeiten und Lernen, die sich die Schüler aneignen sollen, gehäuft Erwähnung (vgl. 1960-04-02). Für den Bereich der Arbeit und damit der gesellschaftlichen Tätigkeit bedeutet dies die Entwicklung der Achtung vor der Arbeit der Werktätigen (vgl. 1960-02-01; 1960-09-02)<sup>323</sup>, den Willen zur kameradschaftlichen Mithilfe und die Bereitschaft zur allgemeinen (Mit-)Verantwortung füreinander (vgl. 1960-07-01)<sup>324</sup>. Im schulischen Bereich des Lernens impliziert diese Forderung Freude und Interesse am Lernen (vgl. 1960-02-01; 1960-02-04; 1960-03-02; 1960-08-03; 1960-09-01)<sup>325</sup> und den Wunsch zur Leistungssteigerung (vgl. 1960-03-02)<sup>326</sup>. Im Sinne einer Grundvoraussetzung für die Herausbildung dieser erwarteten neuen Einstellung zum Arbeiten und zum Lernen wird von den Schülern zudem die Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit im umfassenden Sinne erwartet (vgl. 1960-03-02; 1960-04-02; 1960-06-01; 1960-06-04; 1960-07-01; 1960-09-01; 1960-10-02). Im handlungsbezogenen Bereich sollen die Schüler sowohl außerschulische als auch schulische Arbeiten durchführen (vgl. 1960-02-04), denen Verhaltensweisen des neuen Menschen zugrunde liegen (vgl. 1960-09-02) und die u.a. von Kollektivität geprägt sind<sup>327</sup>. Außerschulisch liegt der Fokus hierbei erneut auf ge-

<sup>319</sup> So wird von den Schülern erwartet, wesentliche Produktionsabläufe in der industriellen und landwirtschaftlichen Produktion (vgl. 1960-08-03, 1960-09-01) wie auch die Leistungen der Werktätigen in Stadt und Land kennenzulernen (vgl. 1960-02-01; 1960-09-02).

<sup>320</sup> Das sozialistische Leben sollen sie u.a. durch Kontakte mit Aktivisten (vgl. 1960-10-02), aber auch mit Kunst, Ästhetik und musischen Aspekten (vgl. ebd.) kennenlernen.

<sup>321</sup> Damit einher geht die Forderung nach produktiver Denkarbeit (vgl. 1960-02-04), die unter gesteigerter Konzentration erfolgt (vgl. 1960-03-02).

<sup>322</sup> Separat aufgeführt werden die erwünschten Eigenschaften Mut, Energie, Ausdauer (vgl. 1960-01-03), Ordnung und Disziplin (vgl. 1960-09-01), aber auch v.a. Pflichtbewusstsein (vgl. 1960-04-02).

<sup>323</sup> Resultieren soll diese Achtung vor der Arbeit der Werktätigen und damit auch dem Volkseigentum (vgl. 1960-02-04) aus einer initialen gefühlsbezogenen Anteilnahme an der Arbeit der Werktätigen (vgl. 1960-10-02).

<sup>324</sup> So sollen die Schüler intensive freundschaftliche Beziehungen zu den arbeitenden Menschen aufbauen (vgl. 1960-09-01; 1960-09-02) und daraus eine Bereitschaft für die notwendige Aktivität und Initiative innerhalb ihres Pflichtenkreises, in den sie hineinwachsen, entwickeln (vgl. 1960-06-01; 1960-06-04; 1960-07-01).

<sup>325</sup> Derlei Interesse am Lernen soll zudem neben dem verstandesgemäßen auch zu einem gefühlsgemäßen Aufnehmen der Lerninhalte führen (vgl. 1960-08-03).

<sup>326</sup> Durch den Wunsch nach Leistungssteigerung sollen die Schüler auch die entsprechenden Klippen überwinden (vgl. 1960-03-02).

<sup>327</sup> Die genannten Verhaltensweisen entspringen wünschenswerter Weise im Generellen aus den Einstellungen und Überzeugungen der Kinder (vgl. 1960-12-03). Hierzu zählen feste Gewohnheiten (vgl. 1960-03-02) wie anständi-

sellschaftlich-nützlichen Tätigkeiten (vgl. 1960-02-01; 1960-02-04; 1960-07-01), die primär mit der Hilfe beim Aufbau des Sozialismus und den damit in Verbindung stehenden Handlungen einhergehen (vgl. 1960-01-03; 1960-09-01)<sup>328</sup>. Des Weiteren stehen diese im Kontrast zu anderen, ebenfalls außerschulischen Verhaltensweisen, die den Kindern explizit zur Gesunderhaltung und Erholung dienen<sup>329</sup>. Schwerpunktmäßig behandelt werden jedoch die erwünschten schulischen Aktivitäten der Kinder. Im Rahmen des Unterrichts sollen sie ohne weitere Spezifizierung bewusst und diszipliniert im Schulklassenkollektiv lernen und arbeiten (vgl. 1960-02-04; 1960-06-02; 1960-08-03; 1960-09-01; 1960-12-03)<sup>330</sup> und sich aktiv und schöpferisch am Unterricht beteiligen (vgl. 1960-02-04; 1960-03-02; 1960-09-01). Auch die möglichst selbstständige Erledigung der Hausaufgaben in einer geordneten Atmosphäre wird von ihnen erwartet (vgl. 1960-03-02; 1960-04-02)<sup>331</sup>, wie damit verbunden der Besuch einer Ganztageschule bzw. eines Horts (vgl. 1960-03-02; 1960-06-02)<sup>332</sup>. Daneben sollen die Schüler v.a. Übungen zur Schulung des mündlichen<sup>333</sup> und teilweise auch des schriftlichen Sprachgebrauchs durchführen, die auf einen bestimmten Fach- oder Themenbereich bezogen sind (vgl. 1960-02-04; 1960-08-03; 1960-11-01)<sup>334</sup>. Als notwendige Grundlagen und Voraussetzungen dieser erwünschten unterrichtsbezogenen Handlungen werden Fähigkeiten und Fertigkeiten benannt, die v.a. die elementaren Grundfertigkeiten (vgl. 1960-02-04; 1960-08-03; 1960-09-01) – insbesondere im muttersprachlichen Bereich (vgl. 1960-02-01; 1960-02-04; 1960-09-01; 1960-09-02) – betreffen, wie auch die Fähigkeit zum selbstständigen und schöpferischen Lernen und Mitgestalten des Unterrichts (vgl.

---

ges Benehmen (vgl. 1960-02-04) und Hilfeleistungen (z.B. gegenüber den Schulkameraden) (vgl. ebd.), aber auch im Allgemeinen moralische und v.a. kollektive Verhaltensweisen (vgl. 1960-05-03; 1960-06-01).

<sup>328</sup> Durch die entsprechenden Handlungen sollen die Kinder auch zur Erfüllung des Siebenjahresplanes beitragen (vgl. 1960-07-02) und dafür u.a. intensiv, wenn möglich unter Abschließung von Patenschaftsverträgen, mit den sozialistischen Brigaden zusammenarbeiten (vgl. 1960-02-04; 1960-09-02; 1960-10-04; 1960-11-01).

<sup>329</sup> So sollen die Kinder auch ihre Freizeit sinnvoll gestalten (vgl. 1960-03-02), indem sie sich u.a. im Freien aufhalten (z.B. auf dem Sportplatz oder bei Ausflügen) (vgl. 1960-06-02) wie sich in den Sommerferien erholen und neue Kräfte sammeln (vgl. 1960-07-02), wodurch sie letztlich gesund bleiben (vgl. 1960-02-04).

<sup>330</sup> Das Lernen als wichtigste Form der Selbstbetätigung für die Kinder und damit als ihre Hauptaufgabe (vgl. 1960-07-01) soll hierbei im richtigen Wechsel zwischen individueller und kollektiver Tätigkeit ablaufen und verschiedene praktische Formen des Lernens integrieren (z.B. Beobachtungen, Erkundungen, Unterrichtsgänge, kleinere Versuche) (vgl. 1960-09-02). Durch diese Aktivität erarbeiten sich die Schüler idealerweise selbstständig Wissen und Kenntnisse, die sie später im praktischen Tun anwenden (vgl. 1960-06-02; 1960-07-01).

<sup>331</sup> Dabei sind die Hausaufgaben im Wechsel sowohl kollektiv als auch individuell zu lösen (vgl. 1960-06-02).

<sup>332</sup> Die Teilnahme an der Schulspeisung ist obligatorisch (vgl. 1960-06-02.).

<sup>333</sup> Diese Übungen sollen sowohl in Anknüpfung an die heimatkundliche Anschauung durch Vertiefung, Klärung und sprachliche Darstellung der Vorstellungen und Begriffe stattfinden (z.B. in Form von planmäßigen Ausdrucksübungen über Wetterbeobachtungen) (vgl. 1960-02-04; 1960-09-01; 1960-10-02) als auch im Rechenunterricht bei der Erfassung mathematischer Beziehungen und Optionen (vgl. 1960-09-01) und durch bewusstes Lesen (vgl. 1960-04-02).

<sup>334</sup> Im Rahmen des schriftlichen Sprachgebrauchs sollen die Schüler bspw. ihre Schreibkultur und damit Federnutzung verbessern (vgl. 1960-02-04; 1960-09-01). Weitere unterrichtsinterne Aktivitäten beziehen sich darüber hinaus auf das Sprechen über bestimmte Gedenk- und Feiertage im Unterricht (wie z.B. den 90. Geburtstag Lenins und den 15. Jahrestag der Befreiung vom faschistischen Joch) (vgl. 1960-04-01; 1960-05-02).



1960-08-03; 1960-09-02)<sup>335</sup>. Auf der Ebene der generalisierten Zuschreibungen bleibt die Forderung der Entwicklung des Kindes zum sozialistischen Staatsbürger (vgl. 1960-01-02; 1960-04-02; 1960-06-02; 1960-07-01; 1960-11-01) bestehen, der Erbauer des Sozialismus (vgl. 1960-06-01)<sup>336</sup> und bewusster und aktiver Kämpfer für eine neue Gesellschaftsordnung (vgl. 1960-07-01)<sup>337</sup> sein soll. Damit verbunden ist auch die Entfaltung der physischen und psychischen Kräfte nötig (vgl. 1960-09-02), Letzteres v.a. im Sinne einer allseitigen und harmonischen Bildung (vgl. 1960-03-02; 1960-06-02; 1960-09-02; 1960-11-01). Im konkreten schulischen Kontext hängt dies mit der Auflage der Erreichung der jahrgangsstufenspezifischen Zielvorgaben (vgl. 1960-02-01; 1960-02-03; 1960-03-02; 1960-04-02) und der Erbringung höherer Lernergebnisse zusammen (vgl. 1960-07-02; 1960-09-01).

Interpretativ betrachtet nehmen die kindbezogenen Attribuierungen des Jahres 1960 an inhaltlicher Intensität und Einheitlichkeit im Vergleich zu den Vorjahren wieder deutlich ab. Dies betrifft v.a. die stark am sozialistischen System orientierten Zuschreibungen und wirkt sich auf die grundsätzliche Orientierung der realen wie idealen Attribuierungen aus. So wird die unterrichtsbezogene Rolle der Schüler als Lernende wieder weitgehend ohne eine Bezugnahme auf gesellschaftliche Ideale vermittelt und auch die geforderten Idealzuschreibungen weisen eine höhere Vielfalt auf. Schwerpunkte innerhalb der realen Zuschreibungen sind im kognitiven Bereich erneut die Einschränkungen der Schüler, jedoch nun in Verbindung mit deren Eindämmbarkeit durch (heimatkundliche) Anschauung. Emotional-volitiv wie auch handlungsbezogen steht ohne weiterführende inhaltliche Konkretisierungen v.a. die Idee des selbsttätigen Agierens im Mittelpunkt, die dem Wunsch der Schüler entspricht und weitere Positiveffekte – auch auf kognitivem Niveau – für sie hat. Darüber hinaus gelten alle Kinder mit generalisierter Perspektive v.a. als grundsätzlich begabt. Trotz der Zunahme der inhaltlichen Bandbreite auch innerhalb der idealen Attribuierungen und eines damit verbundenen Rückgangs der direkt auf das sozialistische Gesellschaftssystem bezogenen Forderungen gehen diese nicht vollständig verloren. Das im kognitiven Bereich zentrale wissenschaftliche Weltbild bewegt sich nun auf einer weniger am Sozialismus orientierten Ebene und auch die Erfahrungen, die dem Lernwissen der Schüler zugrunde liegen, sammeln diese idealerweise mit Bezug auf die heimatkundliche Anschauung. Trotzdem bleiben die Kontakte mit der sozialistischen Gesellschaft weiterhin von Relevanz. Ergänzend rücken erwünschte Denkprozesse wie auch die Fähigkeit zur Meinungsbildung in den Interessensfokus. Emotional-volitiv spielen neben gesellschaftsbezogenen Überzeugungen v.a. von den Schülern geforderte Lernüberzeugungen und eine von Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit geprägte Einstellung eine Rolle. Mit diesen Entwicklungen verbunden steht auch die Reflexion der zu

<sup>335</sup> Zudem sollen die Kinder anwendungsbereite und sichere Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben, die ihnen ermöglichen, den Anforderungen der sozialistischen und kommunistischen Zukunft gerecht zu werden (vgl. 1960-07-01; 1960-12-03).

<sup>336</sup> Im Konkreteren sollen die Erbauer des Sozialismus folgende Rolle einnehmen:

„Den Erbauer des Sozialismus erziehen heißt also in erster Linie, den selbsttätigen, disziplinierten Träger und Gestalter des Gemeinschaftslebens von morgen heranbilden...“ (1960-07-01, 1)

<sup>337</sup> Diese Forderung wird wie folgt weiter konkretisiert:

„Deshalb brauchen wir charakterstarke, mutige, tätige Menschen, die diesen Kampf und die Anstrengungen nicht scheuen, und nicht Duckmäuser, brave Musterknaben.“ (1960-07-01, 1)

erbringenden gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeiten zweitrangig hinter einer Darstellung geforderter unterrichtsinterner Aktivitäten und Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten, die v.a. die schulischen Grundfertigkeiten betreffen, zurück. Generalisiert betrachtet sollen die Schüler sowohl auf den Sozialismus bezogene Persönlichkeitsideale aufweisen, als auch solche, die der Erreichung eines hohen Bildungsniveaus dienen.

### *B. Achter Zeitschriftenjahrgang 1961*

Im Sinne einer deskriptiven Darstellung der innerhalb des siebten Zeitschriftenjahrganges 1961 über die Unterstufenschüler an die Profession vermittelten Wissensvorräte stehen im kognitiven Bereich erneut die Mängel der Schüler im Mittelpunkt. Diese betreffen die nicht ausreichend exakten Kenntnisse der Kinder (vgl. 1961-01-02; 1961-06-04)<sup>338</sup>, ihren noch eingeschränkten Vorstellungs- und Verstehenshorizont (vgl. 1961-01-02)<sup>339</sup> und die bei ihnen vielfach noch ungenügende Ausprägung selbstständigen Denkens (vgl. 1961-04-02)<sup>340</sup>. Folglich können sie zwar das aus sozialistischer Perspektive Richtige und Wahre erkennen (vgl. 1961-12-02)<sup>341</sup>, benötigen hierfür jedoch im Sinne der unmittelbaren Anschauung einen Lehrer, der ihnen das Schöne des Sozialismus zeigt (vgl. 1961-05-03; 1961-06-02). Auch im emotional-volitiven Bereich wird Kritik an den Kindern geübt, die sich v.a. auf ihre noch nicht ausreichende Disziplin, Lernbereitschaft und Ordnung bezieht (vgl. 1961-06-04). Ursache hierfür sind jedoch fehlgelaufene unterrichtliche Prozesse, die eine negative Wirkung auf die gefühlsbezogene und kognitive Gerichtetheit der Schüler haben, und nicht ihre grundsätzlichen Eigenheiten<sup>342</sup>. Wie durch den Unterricht im Negativen so können die kindlichen Eigenschaften, insbesondere bezogen auf ihre Lern- und Leistungsbereitschaft und ihre Heimatliebe, auch im Positiven beeinflusst werden (vgl. 1961-03-01; 1961-09-03). Dies ist v.a. durch zwischenmenschliche Beziehungen (bspw. zum Lehrer oder zu vorbildlichen Arbeitern)<sup>343</sup> und durch Empfindungen der Kinder möglich, die ihr aktives Handeln im gesellschaftlichen oder naturbezogenen Nahraum begleiten<sup>344</sup>. Handlungsbezogen betrachtet gestalten die

<sup>338</sup> Kritisiert werden bspw. die fehlenden Kenntnisse der Kinder über ihre Heimat (vgl. 1961-08-01).

<sup>339</sup> So können die Kinder weder historische oder gesellschaftliche Zusammenhänge und Entwicklungen im Arbeiter-und-Bauern-Staat richtig erfassen (vgl. 1961-01-02; 1961-10-02) noch sich bestimmte Dinge (z.B. die Bohr- oder Kartoffelerntemaschine) vorstellen ohne sie zu sehen (vgl. 1961-05-03).

<sup>340</sup> Dies wird jedoch in Beziehung zur Unterrichtsgestaltung gesetzt:

„Die methodische Arbeit des Lehrers regt noch nicht immer zum Denken an, sondern läßt die Schüler mitunter fertige Schlußfolgerungen übernehmen.“ (1961-04-02, 3)

<sup>341</sup> So erkennen sie bspw., dass die sozialistische Heimat allen Werktätigen gehört (vgl. 1961-03-04) und dass sie auf die gemeinsam geteilte Natur Rücksicht nehmen müssen (bspw. beim Abpflücken von Heidekraut) (vgl. 1961-05-04).

<sup>342</sup> Eine negative Wirkung auf die Kinder haben immer gleichbleibende Forderungen, die sie irgendwann als Gängelei oder Bevormundung empfinden und die sie dadurch in der Entwicklung ihrer Selbsttätigkeit hemmen (vgl. 1961-09-03). Zudem verlieren sie durch die schematische Behandlung von Werken der Weltliteratur im Unterricht ihr Interesse am Lesen (vgl. 1961-07-02).

<sup>343</sup> Einfluss auf Kinder können sowohl andere Kinder nehmen, zu denen eine gefühlsmäßige Bindung besteht (vgl. 1961-05-05), als auch ein Lehrer, dem sie vertrauen und dankbar sind (vgl. 1961-06-02; 1961-06-03), oder kampferprobte Arbeiter, mit denen sie im Kontakt stehen (vgl. 1961-05-01).

<sup>344</sup> So entwickeln sie Eigenschaften, die für das Lernen im Kollektiv nötig sind, durch gemeinsame Erlebnisse und Aktivitäten (vgl. 1961-05-05) und gewinnen eine immer engere Bindung zur sie umgebenden Heimat einerseits durch ihre Empfänglichkeit für das umgebende Naturgeschehen (vgl. 1961-05-04) und anderer-

Schüler ihre Heimat gemeinsam und aktiv mit um (vgl. 1961-03-01; 1961-05-05). Dies wird anhand einiger kindlicher Tätigkeiten konkretisiert<sup>345</sup> und umfasst auch ihr unterschiedenes Auftreten gegen das „Falsche“ (1961-12-02, 3; Herv. i Orig.). Neben der Benennung positiver Aktivitäten werden jedoch auch im handlungsbezogenen Bereich Schwächen der Schüler aufgeführt, die u.a. ihr noch nicht ausreichend gutes Benehmen in und außerhalb der Schule betreffen (vgl. 1961-01-04; 1961-06-04). Des Weiteren beherrschen sie nur mangelhaft die Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen (vgl. 1961-08-01; 1961-09-01) und nur ungenügend die Fähigkeit, die im Unterricht erworbenen Kenntnisse in die Praxis umzusetzen (vgl. 1961-01-04; 1961-04-02)<sup>346</sup>. Mit allgemeinem Bezug auf Fehlformen kindlichen Verhaltens erfolgt zudem die Benennung von Bedingungen, unter denen die Kinder gute oder schlechte Gewohnheiten im Sinne regelmäßig durchgeführter Handlungen entwickeln<sup>347</sup>. Auf generellem Niveau werden die Schüler als vom Unterricht überfordert<sup>348</sup> und von bestimmten Alterseigentümlichkeiten geprägt (vgl. 1961-08-01; 1961-09-03) dargestellt. Sie entwickeln sich im Schulklassenkollektiv stufenweise weiter (vgl. 1961-09-03) und stellen als Gestalter von Morgen (vgl. 1961-06-03; 1961-07-02) das kostbarste Gut des Staates dar (vgl. 1961-07-01; 1961-12-02).

Die idealen Attribuierungen innerhalb des achten Zeitschriftenjahrganges referenzieren grundlegend auf die zu entwickelnde, wissenschaftliche Weltanschauung (vgl. 1961-03-01). Hiermit in Verbindung stehen Erkenntnisse über gesellschaftliche Erscheinungen, ihre ständigen Veränderungen und ihre Zusammenhänge (vgl. ebd.)<sup>349</sup> wie auch über die deshalb nötige Mithilfe und Mitplanung (vgl. 1961-11-01) erwerben: „Denn die Kinder müssen genau wissen, was sie tun sollen, warum sie etwas tun sollen und wie die Aufgabe zu erfüllen ist“ (1961-01-04, 10). Ihr Lernwissen sollen die Schüler durch umfassendes kausales Denken gewinnen (vgl. 1961-05-04), das sie u.a. bei Erfahrungen mit der sozialistischen Umwelt und den Werktätigen der Republik einsetzen (vgl. 1961-10-02; 1961-11-01; 1961-01-04). Auf unkonkreter Ebene soll das zu erwerbende Wissen zudem solide, anwendungsbereit und von hoher Qualität sein (vgl. 1961-04-02; 1961-05-03). Im emotional-volitiven Bereich steht die geforderte Liebe zur Heimat, zur Arbeit und zur

---

seits durch ihre Begeisterungsfähigkeit für gesellschaftlich-nützliche Arbeit und damit für die aktive Mitgestaltung ihrer Heimat (vgl. 1961-03-01; 1961-09-01).

<sup>345</sup> So pflegen die Schüler Denkmäler, pflanzen Bäume und Hecken an, halten Wege, Denkmäler, Vorgärten, Parks und Plätze sauber (Aktion „Schönes Dorf“), legen Naturschutzhefte an, stellen alte Bäume fest, betreuen Nistkästen und Futterplätze, würdigen die Gedenktage, etc. (vgl. 1961-05-03; 1961-05-04).

<sup>346</sup> Zudem führen sie zu wenige Unterrichtsgänge durch, was jedoch erneut eher eine indirekte Kritik am Unterricht und damit am Lehrer darstellt (vgl. 1961-06-04).

<sup>347</sup> Gute Gewohnheiten wie ein diszipliniertes Verhalten bilden die Schüler heraus, wenn ihnen klare Handlungsabläufe beständig vorgeschrieben werden (vgl. 1961-09-03), wohingegen schlechte Gewohnheiten wie Übertretungen durch unzumutbare Forderungen und eine zu schnelle Variation der Forderungen in Form, Inhalt und Reihenfolge entstehen (vgl. ebd.).

<sup>348</sup> Die Überforderung der Schüler innerhalb des unterrichtlichen Geschehens bezieht sich auf die an sie herangetragenen Inhalte, v.a. durch die fortwährende Zentralität der heimatkundlichen Unterrichtsthematik und ihre dadurch absinkenden Leistungen (vgl. 1961-06-04; 1961-08-01).

<sup>349</sup> Hierbei werden Kenntnisse über die Entwicklung vom niederen Kapitalismus zum höheren Sozialismus (vgl. 1961-03-01), über die eigene Heimat und ihre Veränderungen (vgl. 1961-05-04; 1961-11-01) wie auch über ihren Schutz (i.S. des Naturschutzes) (vgl. 1961-05-04) erwartet. Auch mit dem weltweiten Kampf für die Unabhängigkeit und Gleichberechtigung der Völker sollen sich die Kinder auseinandersetzen (vgl. 1961-01-02).

arbeitenden Bevölkerung im Fokus (vgl. 1961-03-01; 1961-04-02; 1961-09-01)<sup>350</sup>, aus der darüber hinaus idealerweise die Mitverantwortung als Miteigentümer (vgl. 1961-11-01) und der Wille zur Mithilfe resultiert (vgl. 1961-01-02):

„Dann wird in den Schülern der Wille wachsen und zur Tat werden, einen Teil beizutragen zur großen Aufgabe, zur Vollendung des sozialistischen Aufbaus, der unser Leben von Jahr zu Jahr schöner und reicher machen wird.“ (1961-11-01, 3)

Neben der Bereitschaft zur Mithilfe werden weitere Eigenschaften, die das Leben im Kollektiv betreffen (vgl. 1961-05-05) und mit einer hohen sozialistischen Moral korrespondieren (vgl. 1961-06-03), von den Schülern genauso verlangt<sup>351</sup> wie eine prinzipiell kämpferische Haltung und Aktionsbereitschaft für Freiheit und Frieden (vgl. 1961-03-01; 1961-06-02; 1961-12-02)<sup>352</sup>. Dementsprechend sollen sich die Kinder auf handlungsbezogenem Niveau „würdig einreihen in das Heer der Tapferen, die den Frieden auf Erden schützen und für die friedliche Eroberung des Kosmos große Taten vollbringen“ (1961-06-03, 4). Mit dieser Grundorientierung beziehen sich die erwünschten Aktivitäten einerseits auf das gegenwärtige Handeln, das jedoch meist abstrakt als Kampf gegen das Schlechte (vgl. 1961-12-02) und als Verteidigung der Wahrheit (vgl. ebd.)<sup>353</sup>, jedoch kaum im Konkreten<sup>354</sup> dargestellt wird. Andererseits sollen sie auch die Vorbereitung für das zukünftige Handeln umfassen, was bspw. den späteren Beitrag zur Erfüllung der Perspektivpläne betrifft (vgl. 1961-11-01)<sup>355</sup>. Mit konkreter Orientierung am schulischen Kontext besteht für die Schüler die Maßgabe, intensiv und fleißig zu lernen und zu üben (vgl. 1961-05-03; 1961-06-04; 1961-09-01) und sich dadurch v.a. Grundfertigkeiten in den Bereichen der Muttersprache (Lesen, Rechtschreibung und Schönschrift) und des Rechnens anzueignen (vgl. 1961-05-04; 1961-06-04; 1961-08-01; 1961-09-01)<sup>356</sup>. Gesellschafts- wie unterrichtsbezogene Tätigkeiten erfolgen idealerweise auf Basis zur Gewohnheit gewordener und damit routinisierter kollektiver Verhaltensweisen der Kinder (vgl. 1961-03-01; 1961-05-03; 1961-09-03). Auf generalisierter Ebene sollen die

<sup>350</sup> Im Zusammenhang mit der Heimatliebe wird von den Kindern auch die enge Verbindung mit dem sozialistischen Leben des Heimatortes gefordert (vgl. 1961-11-01).

<sup>351</sup> Dazu zählen Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit (vgl. 1961-05-03; 1961-06-04), Pünktlichkeit (vgl. 1961-01-04), bewusste Disziplin (vgl. 1961-09-03), wie auch ein genereller Drang zum Forschen und zur eigenen Betätigung (vgl. 1961-04-02; 1961-09-01).

<sup>352</sup> Hiermit einher geht die Forderung nach Völkerfreundschaft, Achtung anderer Rassen und Nationen und vor dem Leben an sich (vgl. 1961-03-01; 1961-05-04).

<sup>353</sup> So sollen die Kinder zur Vollendung des sozialistischen Aufbaus beitragen (vgl. 1961-11-01) oder die unterdrückten Völker beim Kampf um die Freiheit unterstützen (z.B. durch Bleistiftaktionen) (vgl. 1961-01-02). Des Weiteren wird ein Verhalten erwartet, das auf klaren, richtigen Kenntnissen, Einsichten und Überzeugungen beruht (vgl. 1961-06-05).

<sup>354</sup> Ausnahmen bilden hier die Forderung nach dem Besuch des IV. Pioniertreffens in Erfurt (vgl. 1961-07-01), nach der aktiven Mitgestaltung von Gedenkstunden und Feiern (vgl. 1961-05-03) oder nach dem engen Kontakt mit den Patenbetrieben (vgl. 1961-03-01).

<sup>355</sup> Zudem sollen sie ihre Zukunft mit Sicherheit und Tatkraft meistern (vgl. 1961-11-01; 1961-11-02) und später einmal den deutschen Friedensstaat lenken und schützen können (vgl. 1961-11-02).

<sup>356</sup> Daneben wird sowohl allgemein die Notwendigkeit der Aneignung von Können und soliden Fertigkeiten für die Oberstufe (vgl. 1961-01-04; 1961-04-02) angeführt als auch im Konkreteren die Durchführung fachbezogener Aktivitäten (z.B. das Herauslesen mathematischer Probleme aus Wirklichkeitsausschnitten, der Gebrauch eines Wörterbuches oder der häufigere Besuch des Theaters mit Vor- und Nachbereitung des Stückes) (vgl. 1961-02-02; 1961-06-03; 1961-07-02).

Schüler erneut zu sozialistischen Persönlichkeiten (vgl. 1961-06-05; 1961-07-02; 1961-09-01; 1961-11-01) und Patrioten (vgl. 1961-11-02; 1961-12-02) mit hoher, allseitiger Bildung werden (vgl. 1961-04-02; 1961-06-03; 1961-11-01)<sup>357</sup>. Auch das Ziel der Entwicklung von Erbauern der sozialistisch-kommunistischen Gesellschaft (vgl. 1961-05-01; 1961-09-02; 1961-10-01), die den vielfältigen Anforderungen der sozialistischen Gesellschaft gerecht werden (vgl. 1961-11-01)<sup>358</sup>, spielt eine wichtige Rolle. Zu all diesen Aufgaben befähigt die Kinder das schöpferische Kollektiv:

„Im gemeinsamen Spiel und in gemeinsamer Arbeit wächst das schöpferische Kollektiv, das den einzelnen erzieht und bildet, das die Kraft hat, auch den Schwachen zum nützlichen Glied der Gesellschaft zu fördern und das die Voraussetzung für eine gemeinsame fruchtbringende Arbeit zum Nutzen der gesamten Menschheit ist.“ (1961-03-01, 3)

Mit interpretativem Blick auf die kindbezogenen Realattribuierungen des achten Zeitschriftenjahrganges 1961 orientieren sich diese erneut an einer eher mangelbelasteten Darstellung der Kinder in ihrer Rolle als unterrichtsbezogen Lernende. Kindliche Defizite stehen nun auf kognitiver, emotional-volitiver und handlungsbezogener Ebene im Mittelpunkt wie auch die unmittelbare Anschauung als lernförderliche Gegenmaßnahme. Zumindest im emotional-volitiven und handlungsbezogenen Bereich treten neben diesen kritischen Zuschreibungen auch positiv getönte auf, die sich v.a. auf die Beeinflussbarkeit der Schüler und ihre heimatbezogenen Tätigkeiten beziehen. Die als ideal an die Profession vermittelten Wissensvorräte setzen die innerhalb des siebten Zeitschriftenjahrganges 1960 auftretenden Entwicklungen fort und reflektieren die Schüler demzufolge nicht mehr nur vor den an sie herangetragenen sozialismusbezogenen Idealattribuierungen. Im kognitiven Bereich stehen erneut erwünschte wissenschaftliche Lerninhalte der Kinder im Mittelpunkt, die sich lediglich im weiteren Sinne auf die sozialistische Gesellschaft beziehen. Diese eignen sich die Schüler durch entsprechende Erfahrungen und daran anknüpfende Denkprozesse an. Dahingegen stehen die Ziele im emotional-volitiven Bereich in relativ enger Verbindung mit den Zielen des sozialistischen Staates. Sie betreffen v.a. sowohl die Notwendigkeit der Gewinnung von Einstellungen, die der Kollektiventwicklung zugrunde liegen, als auch die Herausbildung von Mitverantwortung bezogen auf staatliche Angelegenheiten. Die erwünschten Aktivitäten der Schüler beziehen sich neben abstrakt dargestellten Tätigkeiten für den Staat und dessen Verteidigung ebenfalls auf solche, die im unterrichtsinternen Zusammenhang von Relevanz sind. Zu Letzteren zählen auch die zu erwerbenden Grundfertigkeiten. Darüber hinaus sollen generell alle Aktivitäten der Kinder von Kollektivität geprägt sein. Durch die generalisierten Zuschreibungen erhält diese doppelte Betrachtung der Schüler als Erbauer der sozialistische-kommunistischen Gesellschaft und ebenso als allseitige Gebildete innerhalb der als ideal vermittelten Wissensvorräte weiteres Gewicht.

<sup>357</sup> Die Notwendigkeit der zusätzlichen Entwicklung eines sozialistischen Bewusstseins wird kaum noch erwähnt (vgl. 1961-05-01).

<sup>358</sup> Zu diesen Anforderungen gehört die Beherrschung des technischen Fortschritts (vgl. 1961-11-01), die Verbesserung der Bildungs- und Erziehungsergebnisse und damit das Hineinwachsen in die Gesellschaft (vgl. 1961-04-02), in der sie ihren Platz ausfüllen sollen (vgl. 1961-11-01).

## 4.2.9 Deskriptive Auswertung des Referenzcodes „Gesamtgruppe der Unterstufenschüler“ (zeitschrifteninterne Periode 1962-1964)

### A. Neunter Zeitschriftenjahrgang 1962

Mit deskriptivem Blick auf die über die Unterstufenschüler auf realer Ebene vermittelten Wissensvorräte fokussieren die kognitiven Zuschreibungen innerhalb des neunten Zeitschriftenjahrganges 1962 erneut und fast ausschließlich die bei den Kindern vorhandenen Problemlagen. Insbesondere ihre nicht ausreichend gefestigten Kenntnisse über Gegenstände und Erscheinungen in Natur und Gesellschaft stehen hier im Mittelpunkt (vgl. 1962-09-01)<sup>359</sup>. Im Sinne weiterer Einschränkungen überfordert die Kinder die Wahrnehmung ihrer Umwelt, da sie viele Begriffe hören, die sie nicht mit entsprechenden Vorstellungen verknüpfen können<sup>360</sup>. Zudem sind sie nicht fähig, die erlebten Widersprüche in der Gesellschaft<sup>361</sup>, die zu unlösbaren Konflikten führen, zu verarbeiten (vgl. 1962-07-02). Auch ihre Neigung zum „magische[n] Denken“ (1962-11-02, 4) kann ihnen bei der kognitiven Durchdringung der Wahrnehmungsinhalte im Wege stehen, wenn die entsprechende Belehrung durch den Lehrer ausbleibt (vgl. ebd.). So sind die Ursachen dieser kindlichen Defizite häufig unterrichtsgestalterische Missstände wie eine mangelnde Veranschaulichung (vgl. 1962-09-01; 1962-12-01) oder ein vom Schematismus geprägter Unterrichtsablauf (vgl. 1962-09-01) und im eigentlichen Sinne nicht die von den Schülern mitgebrachten Voraussetzungen. Bei adäquater Unterrichtsgestaltung werfen diese keine Problemlagen auf<sup>362</sup>. Über die negative Darstellung der kindlichen Lernausgangslage hinaus werden kaum konkrete Lerninhalte<sup>363</sup> oder ablaufende Denkprozesse benannt, Letzteres jedoch im Kontrast zu den benannten Mängeln im positiven Sinne charakterisiert. So besitzen die Kinder die prinzipielle Fähigkeit zum logischen und abstrahierenden Denken (vgl. 1962-03-01; 1962-11-02)<sup>364</sup>, da ihr Denken entsprechend formbar ist:

„Es gibt kein *spontanes*, nur dem Kinde eigentümliches Denken, und es gibt auch kein besonderes kindliches Weltbild. Das Denken, das Weltbild des Kindes ist so, wie es unter den gegebenen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnissen geformt wird.“ (Vincze & Vincze 1959, 30; zit. n. 1962-11-02, 4; Herv. i. Orig.)

Im emotional-volitiven Bereich steht die gefühlsmäßige Beeinflussbarkeit der Kinder im Mittelpunkt. Durch Erlebnisse entwickeln sie (politisch-moralische) Überzeugungen,

<sup>359</sup> Dies wird auf einen vom Schematismus geprägten Unterricht zurückgeführt (vgl. 1962-09-01).

<sup>360</sup> Hier geht es um Begrifflichkeiten wie „Sozialismus“, „Kommunismus“ oder westdeutscher „Faschismus“ (vgl. 1962-07-02).

<sup>361</sup> Diese Konflikte resultieren aus erlebten politischen Geschehnissen im Elternhaus (vgl. 1962-01-02) und erfahrenen Widersprüchen zwischen Wort und Tat der Erwachsenen (vgl. 1962-03-01).

<sup>362</sup> Auch unzureichende nützliche Aktivitäten, die mangelnde Lebensnähe der Kenntnisse (vgl. 1962-05-01) und die nicht ausreichende Herausbildung von Sachvorstellungen (vgl. 1962-09-01) wie zudem die mangelnde Orientierung der Unterrichtsgegenstände an den Problemen der Kinder (vgl. 1962-12-01) schmälern ihren Kenntnisgewinn.

<sup>363</sup> Nur kindliche Kenntnisse darüber, dass Geben schöner ist als Nehmen und man nicht der Nutznießer der Gesellschaft sein kann (vgl. 1962-04-02), werden aufgeführt.

<sup>364</sup> Damit einher geht die kindliche Fähigkeit zur Verallgemeinerung, Schlussfolgerung und Systematisierung (vgl. 1962-09-01).



sofern diese echte, ggf. sittliche Gefühle bei ihnen hervorrufen (vgl. 1962-03-01)<sup>365</sup>. Als motivierend empfinden Kinder eine entsprechende Gestaltung des Klassenzimmerunterrichts<sup>366</sup> und ihren Kontakt mit einem einfühlsamen Lehrer (vgl. 1962-06-02)<sup>367</sup>. Unterrichtsextern bewegt sie ihre gefühlsbezogene Bindung an das Leben im Kollektiv (vgl. 1962-04-01) sowie ihre Verbindung zu den Soldaten der Volksarmee und den arbeitenden Menschen<sup>368</sup>. Als explizit schädlich für die Überzeugungsbildung der Schüler gelten v.a. westdeutsche Medien (vgl. 1962-01-02) und die von den Kindern empfundenen ideologischen Widersprüche und Konflikte beim Aufbau des Sozialismus (vgl. 1962-12-01; 1962-07-01). Ebenfalls zentral im neunten Jahrgang der Zeitschrift sind neben der allgemeinen gefühlsbezogenen Lenkbarkeit der Kinder Einflussfaktoren auf ihre Lern- und Arbeitseinstellung. Hinsichtlich des kindlichen Lernens sind v.a. das initiale Sachinteresse der Schüler<sup>369</sup> und ihre Einsicht in die Notwendigkeit des Lernens (vgl. 1962-12-01)<sup>370</sup> essenziell. Ihre Einstellung zur körperlichen Arbeit bilden sie größtenteils in der eigenen produktiven Arbeit heraus (z.B. im Schulgarten oder auf Versuchsfeldern) (vgl. 1962-05-01; 1962-12-01)<sup>371</sup>. Darüber hinaus finden kindliche Wünsche Erwähnung, die die Schüler jedoch durchaus für größere Ziele zugunsten anderer Belange zurückstellen können (vgl. 1962-04-02)<sup>372</sup>. Bezüglich der dargestellten Handlungen beteiligen sich die Kinder aktiv am gesellschaftlichen und politischen Leben und damit am Prozess der ständigen Auseinandersetzung zwischen dem Fortschrittlichen und dem Reaktionären (vgl. 1962-06-03) und bilden dadurch dauerhafte (politisch-)sittliche Verhaltensweisen

<sup>365</sup> So können bspw. sittliche Gefühle als Boden für ein System politisch-moralischer Überzeugungen dienen (vgl. 1962-03-01).

<sup>366</sup> Dass im Unterstufenunterricht gefühlsbezogene Eindrücke eine besondere Rolle spielen, belegt auch folgendes Zitat:

„Tiefe Eindrücke von langer Wirksamkeit sind besonders in der Unterstufe nicht allein verstandesmäßig zu erzeugen. Sie entstehen vor allen Dingen dann, wenn der Unterricht das Gefühl der Kinder anspricht. Zunächst mehr emotional als rational erwirbt das Kind seine ersten Ansichten und Meinungen, die sich in einem langen Prozeß zu eigenen Überzeugungen ausprägen und Bewußtsein und Verhalten des jugendlichen formen und bestimmen.“ (1961-12-01, 1)

Mit dem unterrichtlichen Geschehen verbunden ist die Vermittlung literarischer Vorbilder (bspw. vorbildlicher Arbeiter), die das Handeln der Kinder beeinflussen (vgl. 1962-12-01).

<sup>367</sup> Der Lehrer spielt mit seinem Werturteil für die Herausbildung des kindlichen Werturteils i.S. eines parteilichen Urteils eine große Rolle (vgl. 1962-07-02).

<sup>368</sup> Die Schüler lieben „ihre“ Soldaten, da diese für den Frieden und das Land zuständig sind, und vertrauen ihnen genauso wie den arbeitenden Menschen, mit denen sie in Verbindung stehen (vgl. 1962-07-01; 1962-05-02).

<sup>369</sup> Das Interesse am Unterrichtsgegenstand hängt bei den Schülern davon ab, ob die damit verbundenen Probleme und Aufgabenstellungen ihre persönlichen Interessen, Neigungen, Ideale und Verhaltensweisen berühren (vgl. 1962-01-02; 1962-10-01; 1962-12-01). Zudem benötigen sie dafür eine Berücksichtigung ihrer Entwicklungseigenarten, da nur so Lernfreude bei ihnen entsteht (vgl. 1962-09-01).

<sup>370</sup> Einsichtig hinsichtlich der Notwendigkeit des Lernens werden die Schüler, wenn sie das neue Wissen und Können als bedeutsam empfinden, Furcht vor Bestrafung oder Hoffnung auf Belohnung hegen (vgl. 1962-12-01) oder durch die Verbindung des Unterrichts mit dem sozialistischen Leben den Sinn des Lernens besser verstehen und sich dadurch ihrer Verantwortung bewusst werden (vgl. 1962-07-02; 1962-12-01).

<sup>371</sup> Zudem wollen die Schüler im Sinne einer ihren Fähigkeiten entsprechenden Gegenleistung Arbeit erbringen (vgl. 1962-04-02).

<sup>372</sup> Auch wenn sie sich über eine Wunscherfüllung freuen, erwarten die Kinder nicht, alles erfüllt zu bekommen und besitzen per se nur bescheidene Wünsche (vgl. 1962-04-02).

aus (vgl. 1962-03-01; 1962-04-01)<sup>373</sup>. Diese Beteiligung am gesellschaftlichen und politischen Leben konkretisiert sich in Tätigkeiten, die sich an der Schnittstelle zwischen Unterricht und Gesellschaft bewegen. Hierbei fungiert die gesellschaftlich-nützliche Arbeit als Bindeglied des unterrichtlichen Handelns zum sozialistischen Leben (vgl. 1962-05-04; 1962-09-01). So führen die Schüler mit gesellschaftlichem Fokus bspw. im Klassenkollektiv politische Tätigkeiten durch und protestieren mutig für politische Belange (vgl. 1962-04-01)<sup>374</sup>. Im Sinne einer expliziten Vorbereitung auf Aktivitäten der Schüler in der Gesellschaft erwerben sie im Unterricht aktiv Lerninhalte über die DDR (vgl. 1962-07-01) und stellen Fragen zur nationalen Situation Deutschlands (vgl. 1962-06-03)<sup>375</sup>. Darüber hinaus entwickeln sie ihr wissenschaftliches Weltbild – das sie als Wissensbasis für ihren Status als Gesellschaftsmitglieder brauchen – durch bestimmte unterrichtsinterne Aktivitäten wie eine konzentrierte und lebhaftige Mitarbeit (vgl. 1962-12-01)<sup>376</sup>. Ergänzend finden im Negativen ihre teilweise defizitären Grundfertigkeiten Erwähnung (vgl. ebd.)<sup>377</sup>. Auf generalisiertem Niveau betrachtet werden die Kinder einerseits als Erbauer des Kommunismus und als künftige sozialistische Staatsbürger dargestellt (vgl. 1962-01-02; 1962-09-01), deren Zukunft jedoch durch die verbrecherische Kriegspolitik gefährdet ist (vgl. 1962-06-02). Andererseits gelten sie auch als werdende, junge Menschen (vgl. 1962-03-02; 1962-04-02), die altersstufenbezogene Entwicklungseigenarten (vgl. 1962-09-01) und einen bestimmten, jedoch aktuell defizitären Leistungsstand aufweisen (vgl. 1962-06-04; 1962-09-01)<sup>378</sup>. Zudem steht ihre kindliche Bewusstseinsentwicklung in enger Abhängigkeit zur körperlichen Tätigkeit (vgl. 1962-05-01; 1962-09-03).

Die als ideal über die Unterstufenschüler an die Profession vermittelten Wissensvorräte zeigen eindeutige Schwerpunktsetzungen innerhalb der Zuschreibungen zu den verschiedenen Persönlichkeitsbereichen. Auf kognitiver Ebene steht v.a. die Forderung nach grundlegenden Kenntnissen über Natur, Gesellschaft, Arbeit und Leben im Sozialismus (vgl. 1962-07-01; 1962-09-01; 1962-11-02) und nach einem Verständnis für elementare Zusammenhänge (und damit Gesetzmäßigkeiten) von politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklungen im Mittelpunkt (vgl. 1962-06-04; 1962-07-01; 1962-07-02;

<sup>373</sup> Hierzu zählt auch die Entwicklung der Einheit zwischen Wort und Tat (vgl. 1962-04-01). Für die Herausbildung entsprechender Verhaltensweisen benötigen sie jedoch eine Anleitung zum angemessenen Verhalten (vgl. ebd.), da sie sich sonst aufgrund ihrer Unwissenheit im sittlichen Bereich fehlerhaftes Wissen aneignen (vgl. 1962-03-01).

<sup>374</sup> Weitere Aktivitäten der Kinder beziehen sich auf ihre guten Taten bei der gesellschaftlich-nützlichen Arbeit, durch die sie auf die feindliche Hetze gegen Walter Ulbricht und ihre Republik (vgl. 1962-06-01) reagieren, und das Sammeln von Bildern von westdeutschen Politikern im Sinne von Fahndungsfotos (vgl. 1962-11-02).

<sup>375</sup> Zudem Lernen sie fleißig als Reaktion auf die feindliche Hetze gegen Walter Ulbricht und ihre Republik (vgl. 1962-06-01) und Danken ihrem Lehrer für seinen Einsatz beim Aufbau der sozialistischen Erziehung (vgl. 1962-06-02).

<sup>376</sup> Eine wissenschaftliche Weltanschauung entsteht bei den Kindern durch das Lösen der Aufgaben eines jeweiligen Faches (vgl. 1962-12-01) und der Ablegung ihrer animistischen Vorurteile, wozu sie bspw. das Beobachten des Mondes durch ein Fernrohr (als Beweis gegen die Vorstellung vom „Mann im Mond“) (vgl. 1962-11-02) bringt.

<sup>377</sup> Zu den Grundfertigkeiten zählen verständnisvolles und ausdrucksvolles Lesen, einwandfreies und orthographisch richtiges Schreiben und das selbstständige Lösen von Aufgaben in den Grundrechenarten.

<sup>378</sup> Der defizitäre Leistungsstand äußert sich in einem noch nicht ausreichenden Fundament für den Fachunterricht der Oberstufe (vgl. 1962-09-01).

1962-10-01; 1962-11-02)<sup>379</sup>. Gesammelt dargestellt manifestiert sich diese Grundorientierung des idealen kindlichen Lernwissens in den zwölf weltanschaulichen Grundwahrheiten<sup>380</sup>. Diese beziehen sich direkt auf die Staatsform des Sozialismus und stellen nun die im neunten Zeitschriftenjahrgang 1962 erwünschte Form einer wissenschaftlichen Weltanschauung dar (vgl. 1962-01-02; 1962-11-02). Expliziter geforderte Lerninhalte, die jedoch in enger Verbindung mit dieser grundlegenden Ausrichtung des Wissens stehen, rekurren v.a. auf Kenntnisse über Krieg und Frieden<sup>381</sup>, über Nationalität und nationales Bewusstsein<sup>382</sup>, über politische Ereignisse und Akteure in der DDR<sup>383</sup>, über politische Feinde im faschistischen Ausland<sup>384</sup> wie auf altersgemäßem Niveau auf Kenntnisse über die Probleme des sozialistischen Aufbaus<sup>385</sup>. Darüber hinaus sollen die Schüler v.a. die Notwendigkeit einsatzfreudiger Arbeit für den gesellschaftlichen Fortschritt und für das persönliche Glück verstehen (vgl. 1962-03-01; 1962-10-01)<sup>386</sup> und konkrete Möglichkeiten für körperliche Aktivitäten im lebensnahen heimatkundlichen

<sup>379</sup> Auch Kenntnisse über den Zusammenhang zwischen Politik, Lernen und Arbeit werden hier dazugezählt (vgl. 1962-10-01).

<sup>380</sup> Folgende 12 Grundwahrheiten sollen die Schüler trotz der damit verbundenen großen Abstraktionsleistung (vgl. 1962-11-02) erwerben: 1. Vorstellungen von der belebten und unbelebten Natur und der Stellung des Menschen gewinnen; 2. Erfassung der Unendlichkeit des Weltalls; 3. Bewusstmachen inadäquater Vorstellungen und Begriffe (z.B. Engel, Gott, Teufel); 4. Verständnis für die Selbstentwicklung und -bewegung der auf der Erde existierenden Wesen und Erscheinungen (Mensch wurde nicht „erschaffen“); 5. Sicht auf die Arbeit als wichtigstes Gut im Leben des Menschen; 6. Erforschung der Geheimnisse der Natur durch fleißige Menschen verbessert das allgemeine Leben; 7. Erkenntnis, dass die DDR zum sozialistischen Weltlager gehört; 8. Notwendigkeit der Vertreibung der Ausbeuter und Unterdrücker als Grundlage zur Friedensentstehung; 9. Perspektive auf die Adenauer-Regierung als „gefährliche Regierung“; 10. Staat und Partei als starke Stützen zum Erhalt des Friedens und der ständigen Lebensverbesserung; 11. Arbeiterklasse als Klasse, die die größten Opfer im Kampf gegen die Ausbeuter und Unterdrücker gebracht hat; 12. Erkenntnis, dass die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands die Partei der Arbeiterklasse ist und nach den Lehren Marx, Engels und Lenins agiert (vgl. ebd.).

<sup>381</sup> So sollen die Kinder die Idee des Friedens mit den Worten „Pflicht“ und „Gerechtigkeit“ verbinden (vgl. 1962-02-02) und die Gefahren des auflauernden Krieges kennen (vgl. 1962-06-02). Auch in historischer Perspektive sollen sie sich mit der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution auseinandersetzen (vgl. 1962-10-01).

<sup>382</sup> Von den Schülern wird erwartet, dass sie mit den entscheidenden Lebensfragen der Nation (vgl. 1962-06-03; 1962-07-02) wie auch den Errungenschaften des Arbeiter-und-Bauern-Staates vertraut werden (zu denen u.a. geistige und kulturelle Reichtümer zählen) (vgl. 1962-01-02; 1962-09-01).

<sup>383</sup> Im Allgemeinen sollen die Schüler ihr politisches Wissen verbessern, über wichtige aktuelle politische Ereignisse (auf einem für die Unterstufe passenden Niveau) informiert sein (vgl. 1962-07-01; 1962-07-02) und weltanschauliche und politische Fragen verstehen (vgl. 1962-12-01). Darüber hinaus wird v.a. Wissen über das Leben und den Kampf Walter Ulbrichts als Vertreter der Arbeiterklasse verlangt (vgl. 1962-06-04; 1962-11-02).

<sup>384</sup> So sollen die Schüler verstehen, dass die Monopolisten, Faschisten und Militaristen erst entmachtet werden müssen, bevor die Wiedervereinigung stattfinden kann, und anhand der Vergangenheit deren feindlichen Absichten gegenüber dem Arbeiter-und-Bauern-Staat erfassen (vgl. 1962-07-02). Insbesondere Adenauer, Brandt, Strauß und Globke sollen sie in diesem Zusammenhang als Verkörpernde des Unheils erfassen (vgl. 1962-11-02).

<sup>385</sup> Erwartet wird von den Schülern, dass sie die widersprüchlichen gesellschaftlichen Erscheinungen gründlicher erfassen (vgl. 1962-07-01; 1962-11-02) und damit das Hemmende beim Sozialistischen Aufbau wie auch Möglichkeiten, das Hemmende zu überwinden, kennenlernen (vgl. 1962-12-01).

<sup>386</sup> Die Kinder sollen begreifen, dass Arbeit ein echtes Lebensbedürfnis darstellt und deshalb zu ihrem Glück dazugehört (vgl. 1962-01-02; 1962-10-01):

„Wichtig ist, ... daß es [das Unterstufenkind] den gesellschaftlichen Auftrag erkennt, der in jeder nützlichen, körperlichen Arbeit steckt“ (1962-05-01, 2; Anm. d. Verf.).

Deutschunterricht kennenlernen (vgl. 1962-05-01). Neben den Lerninhalten mit direktem Bezug zum sozialistischen System wird von den Kindern im Verhältnis dazu relativ selten der Erwerb weiteren Lernwissens gefordert. Dieses ist auf abstraktem Niveau grundlegend und exakt<sup>387</sup> und wird zudem hinsichtlich der zu erwerbenden Grundfertigkeiten konkretisiert<sup>388</sup>. Mit Konzentration auf die sozialismusbezogenen Lerninhalte sollen die Schüler als nötige Erkenntnisgrundlage Erfahrungen sammeln, die sich jenseits ihres engsten Umfeldes (vgl. 1962-09-02) auf das gesellschaftliche Leben (vgl. 1962-07-02; 1962-09-01), auf die sozialistische Produktion und dabei auftretende Hemmnisse (vgl. 1962-12-01)<sup>389</sup>, auf die gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeiten (vgl. 1962-10-01) und auf die im Rahmen des sozialistischen Aufbaus auftretenden Probleme (vgl. ebd.) beziehen. Der dem anzueignenden Lernwissen zugrunde liegende Denkprozess der Kinder ist sowohl schöpferisch-produktiv (vgl. 1962-09-01; 1962-12-01) als auch an der kommunistischen Moral orientiert (vgl. 1962-01-02) und läuft als gelenktes Geistesleben ab (vgl. 1962-10-01)<sup>390</sup>. Im emotional-volitiven Bereich wird von den Kindern in Ergänzung zu den idealen Lerninhalten auf kognitiver Ebene erwartet, dass sie Liebe zur Arbeit (vgl. 1962-01-01; 1962-03-02; 1962-05-01; 1962-06-03; 1962-09-01; 1962-10-01) und den arbeitenden Menschen, zum Staat als der sozialistischen Heimat und dem gesellschaftlichen Eigentum, zur Partei der Arbeiterklasse und ihrem Zentralkomitee und zu ihrem ersten Sekretär Walter Ulbricht empfinden (vgl. 1962-01-01; 1962-03-02; 1962-05-01; 1962-06-04; 1962-07-01; 1962-09-01)<sup>391</sup>. Des Weiteren sollen sie auf Basis dieser ausdifferenzierten Heimatliebe patriotische Gefühle (vgl. 1962-01-01; 1962-07-01)<sup>392</sup>, eine sozialistische bzw. kommunistische Einstellung zur Arbeit (vgl. 1962-01-02; 1962-09-03)<sup>393</sup>, eine echte Parteilichkeit im Sinne der erwünschten Orientierung der Arbeiterklasse und eine echte Parteinahme für den Sieg des Sozialismus

<sup>387</sup> Von den Schülern wird erwartet, dass sie anwendungsbereites Wissen (vgl. 1962-05-01), exakte Kenntnisse (vgl. 1962-06-03; 1962-06-04; 1962-09-01), Grundlagen und Grundwissen (vgl. 1962-09-01; 1962-09-03) und wahre Erkenntnisse (vgl. 1962-05-02) erwerben, die ein festes Fundament für den weiterführenden Unterricht bilden (vgl. 1962-06-04). Zudem sollen sie formale Begrifflichkeiten mit entsprechenden Vorstellungen füllen (vgl. 1962-07-02).

<sup>388</sup> So geht es inhaltlich konkretisiert um polytechnische Kenntnisse (vgl. 1962-09-01), Wissen über Erscheinungen der deutschen Rechtschreibung (vgl. ebd.) und mathematisches Wissen (vgl. 1962-09-03) und um die Erkenntnis, dass Erwachsene Lexika und Wörterbücher verwenden (vgl. 1962-12-01).

<sup>389</sup> So sollen die Kinder die Arbeit der Erwachsenen (v.a. der Arbeiter und Genossenschaftsbauern) kennenlernen (vgl. 1962-07-01) und Betriebe besichtigen (vgl. 1962-12-01), in Kontakt mit dem Kampf der Arbeiterklasse und Genossenschaftsbauern um die Erfüllung der Produktionsaufgaben kommen (vgl. 1962-10-01) und die zu überwindenden Hemmnisse kennenlernen (vgl. 1962-12-01).

<sup>390</sup> Grundlage der Lenkung soll die Fähigkeit der Kinder zur Wahrnehmung der eigenen Perspektive (vgl. 1962-01-01) und zur kritischen, ehrlichen Selbsteinschätzung (vgl. 1962-11-02) sein.

<sup>391</sup> Mit dem Aspekt der Liebe zur Arbeit wird gelegentlich auch die Forderung nach Achtung vor der Arbeit und den arbeitenden Menschen (vgl. 1962-01-01; 1962-05-01) gestellt. Zudem sind diesbezüglich die Gefühle des Stolzes und der Verehrung relevant (vgl. 1962-05-01; 1962-09-01).

<sup>392</sup> U.a. sollen sich die patriotischen Gefühle der Kinder in einer treuen Ergebenheit für den Staat der Arbeiter und Bauern wie auch dadurch äußern, dass den Kindern das Schicksal der ganzen Nation am Herzen liegt (vgl. 1962-09-01).

<sup>393</sup> Bestandteil der kommunistischen Einstellung zur Arbeit ist die prinzipielle Bereitschaft und das Bedürfnis, der Arbeiterklasse und den nationalen Interessen des Volkes mit höchster Produktivität zu dienen (vgl. 1962-10-01; 1962-11-02).

entwickeln (vgl. 1962-07-01; 1962-07-02, 1962-11-01)<sup>394</sup>. Über die Liebe der eigenen Heimat hinaus wird von den Unterstufenschülern zudem im Allgemeinen Friedensliebe und Völkerfreundschaft (vgl. 1962-01-01; 1962-02-02; 1962-05-02) wie auch parallel Hass gegenüber den „Schurken, die Haß entfachen“ (1962-02-02, 2) erwartet:

„Wir wollen z.B. mit der ganzen Kraft unseres reinen, jungen Herzens hassen: diejenigen, die nur darauf warten, Atomraketen in die Städte unserer Republik zu schießen.“ (1962-12-01, 1)

In Ergänzung zur patriotischen Heimatliebe spielen zudem die Herausbildung einer kommunistischen bzw. sozialistischen Moral (vgl. 1962-01-02; 1962-09-03)<sup>395</sup> und eines handlungsleitenden Kollektivgeistes eine wichtige Rolle (vgl. 1962-01-01)<sup>396</sup>. Im Konkreten auf unterrichtliche Belange bezogen steht die Forderung nach einer guten sozialistischen Lerneinstellung und -motivation im Mittelpunkt (vgl. 1962-01-01; 1962-09-03; 1962-12-01). Mit dieser einher geht idealerweise, dass die Schüler das Lernen als natürlichen Hauptbestandteil des Lebens und echtes Bedürfnis empfinden (vgl. 1962-09-03, 1962-10-01). Darüber hinaus werden im Allgemeinen wünschenswerte Willens- und Charaktereigenschaften (wie bspw. Mut, Ausdauer, aber auch Ordnung und Disziplin oder Selbsttätigkeit) (vgl. 1962-01-01; 1962-07-01; 1962-09-03; 1962-12-01) immer wiederkehrend gefordert<sup>397</sup>, jedoch ohne weitere Konkretisierungen. Auf handlungsbezogenem Niveau sollen sich die Kinder v.a. sozialistische und kollektive Verhaltensweisen aneignen (vgl. 1962-01-01; 1962-03-01; 1962-03-02; 1962-09-03)<sup>398</sup> und zum Wohle der Gesellschaft aktiv in die Praxis des sozialistischen Lebens mit einbezogen werden (vgl. 1962-03-01; 1962-05-01; 1962-09-01). Gemeint sind dabei sowohl ihre Partizipation an der Vollendung des Aufbaus der sozialistischen Gesellschaft (vgl. 1962-06-03; 1962-09-01; 1962-10-01) als auch ihr Mitwirken am politischen Kampf (vgl. 1962-07-01)<sup>399</sup>. Des Weiteren sollen sich die Kinder auf ihre spätere Arbeit in der Produktion

<sup>394</sup> So sollen die Schüler neben dem Sieg des Sozialismus in der DDR auch prinzipiell vom Sieg des Sozialismus und Kommunismus über den Kapitalismus überzeugt sein (vgl. 1962-11-02).

<sup>395</sup> Entwickeln sollen sich diese sittlich-moralischen Überzeugungen (vgl. 1962-03-01; 1962-09-01; 1962-12-01) v.a. im politisch-moralischen Verhalten (vgl. 1962-03-01).

<sup>396</sup> Zum Kollektivgeist gehören eine echte tiefe Verbundenheit mit dem Kollektiv (z.B. in der Schulklassengemeinschaft oder in der Pioniergruppe) (vgl. 1962-04-02) und die Überzeugung, dass das Leben im Kollektiv schön ist und man im Interesse und Nutzen aller Mitglieder die individuellen Interessen denen des Kollektivs unterordnen muss (vgl. 1962-03-01; 1962-12-01). Diese tiefe Verbundenheit zum Kinderkollektiv soll auch als Grundlage der Herausbildung beständiger Verhaltensweisen dienen (vgl. 1962-04-01).

<sup>397</sup> Diese Attribuierungen erfolgen in Anlehnung an die geforderten Eigenschaften des kommunistischen Menschen (vgl. 1962-12-01), welche noch weiter ausdifferenzierbar sind. So zählen u.a. auch Hilfsbereitschaft, Pflichtbewusstsein (vgl. 1962-05-01), Beharrlichkeit, Genauigkeit, Gewissenhaftigkeit und Pünktlichkeit (vgl. 1962-09-03) wie zudem die Entwicklung von Selbstvertrauen und vielfältigen Neigungen und Interessen, die die Kinder bewusst auf bestimmte Gebiete lenken, zu den erwünschten Eigenschaften (vgl. 1962-01-01; 1962-09-03; 1962-10-01).

<sup>398</sup> Einen Teilaspekt dieser im Generellen als sittlich bezeichneten Verhaltensweisen stellt auch die Einheit von Wort und Tun im Verhalten dar (vgl. 1962-04-01; 1962-12-01).

<sup>399</sup> Damit verbunden sollen die Schüler parteilich für die Perspektiven der Menschheit bzw. des Arbeiter- und Bauern-Staates kämpfen (vgl. 1962-01-02; 1962-07-02) und sich für die von der Regierung gestellten Aufgaben einsetzen (vgl. 1962-09-01), um so an der Vollendung des Sieges des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik teilzuhaben (vgl. 1962-06-03). Dazu zählt auch ihr Beitrag zur wirtschaftlichen Sicherung des Lebens in der Arbeiterklasse (vgl. 1962-10-01).



(vgl. 1962-05-01; 1962-10-01)<sup>400</sup> und ihre aktive Beteiligung an der Erfüllung der großen gesellschaftlichen Aufgaben (vgl. 1962-07-01) bereits im Unterstufenalter vorbereiten<sup>401</sup>. An diese Grundorientierung des idealen kindlichen Verhaltens anknüpfend wird v.a. gesellschaftlich-nützliche produktive Arbeit von den Schülern gefordert (vgl. 1962-04-02; 1962-05-01; 1962-06-03; 1962-09-01; 1962-10-01), die ihr schulisches Agieren in allen Unterrichtsfächern mit dem gesellschaftlichen Leben verbindet (vgl. 1962-09-01)<sup>402</sup>. Auf den schulischen Kontext bezogen spielt daneben auch die Forderung nach dem Erwerb der Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen (vgl. 1962-06-03; 1962-06-04; 1962-09-01; 1962-09-03; 1962-12-01)<sup>403</sup> eine wichtige Rolle genauso wie die Notwendigkeit des Erwerbs von Lerntechniken (vgl. 1962-09-01; 1962-12-01)<sup>404</sup>. Weitere von den Kindern verlangte Verhaltensweisen mit unterrichtlichem Bezug betreffen zudem ihr intensives und fleißiges Lernen (vgl. 1962-01-01; 1962-01-02; 1962-04-01; 1962-07-01; 1962-10-01; 1962-12-01), ihre aktive und selbstständige Teilnahme am Unterricht (vgl. 1962-09-01; 1962-09-03; 1962-12-01) und ihre eigenständige Generierung von Lösungswegen zur Gewinnung von Ergebnissen (vgl. 1962-03-01; 1962-09-01; 1962-12-01)<sup>405</sup>. Auch sollen die Schüler das kollektive Leben in der Schulklasse und Schule richtig inhaltlich mitgestalten und die schulischen Regeln befolgen (vgl. 1962-09-03; 1962-10-01)<sup>406</sup>. Generalisiert betrachtet steht erneut die Entwicklung von sozialistischen Menschen als zentrales Ziel im Mittelpunkt (vgl. 1962-05-01; 1962-05-02; 1962-05-04; 1962-09-01; 1962-09-03). Diese sind idealerweise allseitig entwickelt und gebildet (vgl. 1962-01-01; 1962-02-02; 1962-05-01; 1962-11-01), hochqualifiziert (vgl. 1962-10-01) und politisch-moralisch gefestigt (vgl. 1962-01-02; 1962-03-01; 1962-10-01), sollen als junge Erbauer des Sozialismus in der sozialistischen Gesellschaft leben (vgl. 1962-01-01; 1962-04-01; 1962-09-01) und eine glückliche Gegenwart wie v.a. Zukunft haben (vgl. 1962-01-01; 1962-04-02; 1962-06-02). Ergänzend ist jedoch auch eine Entwicklung der Schüler hin zum Geist und den Idealen des Kommunismus er-

<sup>400</sup> Hierzu gehört auch die Gewöhnung daran, freudig und in guter Qualität für die sozialistische Gesellschaft zu arbeiten (vgl. 1962-09-01) und die Forderung nach dem Erwerb polytechnischer Grundfertigkeiten (vgl. ebd.).

<sup>401</sup> Zur Vorbereitung auf die aktive Mitwirkung beim sozialistischen Aufbau dienen auch Besuche von sozialistischen Betrieben, Stätten des revolutionären Kampfes der Arbeiterklasse und Aussprachen mit Arbeitern und Soldaten der Nationalen Volksarmee (vgl. 1962-10-01).

<sup>402</sup> Diese gesellschaftlich-nützliche Arbeit im schulischen Kontext (z.B. Schrott, Lumpen oder Papier sammeln) soll ggf. mit dem entsprechenden Erlös der Schulklassengemeinschaft, der Schule (z.B. in Form von Theaterbesuchen oder Wanderungen) oder Solidaritätsaktionen (z.B. Spenden sammeln für die eingekerkerten Friedenskämpfer in Westdeutschland) zu Gute kommen (vgl. 1962-04-02). Ergänzende Formen gesellschaftlich-nützlicher Arbeit beziehen sich auf Schulgartenarbeit, Werkunterricht und Selbstbedienung wie auf die täglichen Pflichten der Kinder im Hort, Elternhaus und Wohngebiet (vgl. 1962-07-01).

<sup>403</sup> In Verbindung hiermit steht die Forderung nach einer gründlicheren Vorbereitung auf den Fachunterricht in der Oberstufe (vgl. 1962-06-04). Qualitativ betrachtet sollen die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten darüber hinaus elementar, gründlich und vielseitig sein (vgl. 1962-06-04; 1962-09-01; 1962-10-01; 1962-12-01).

<sup>404</sup> Zu den Lerntechniken zählen bspw. das Abschreiben und die Arbeit mit dem Buch (vgl. 1962-09-01).

<sup>405</sup> Hierzu gehören auch das Zusammenfassen und Üben des Stoffes (vgl. 1962-09-01; 1962-09-03) und eine Distanzierung vom reinen Zuhören während des Unterrichts (vgl. 1962-09-03). Zudem wird in diesem Zusammenhang eine selbstständige Erprobung der Richtigkeit der Erkenntnisse der Kinder über Dinge und Erscheinungen gefordert, um diese anwendungsbereit und produktiv zu erhalten (vgl. 1962-12-01).

<sup>406</sup> Verhaltensweisen, die im Rahmen der Kollektivregeln reklamiert werden, betreffen die eigenständige Organisation der Selbstbedienung (vgl. 1962-09-03; 1962-10-01) und einen sauberen Umgang mit dem eigenen Körper, den eigenen Unterrichtsmaterialien, den Lehrmitteln, dem Schulinventar und dem Klassenraum (vgl. ebd.).



wünscht (vgl. 1962-01-02; 1962-05-02; 1962-12-01), ohne dass eine Verhältnisbestimmung von Sozialismus und Kommunismus zueinander erfolgt. Im Sinne eines guten Schülers sollen die Kinder ebenso ihre Leistungen steigern (vgl. 1962-07-01; 1962-09-03; 1962-10-01), das jahrgangsstufenspezifische Ziel erreichen (vgl. 1962-02-04; 1962-09-03) und zum Teil des Schülerkollektivs werden (vgl. 1962-04-01; 1962-09-03).

Mit interpretativem Blick auf den neunten Zeitschriftenjahrgang 1962 weisen die über die Unterstufenschüler an die Profession vermittelten Wissensvorräte eine bedeutende Zunahme an Zuschreibungen auf. Damit einher geht sowohl eine erneute Fokussierung auf Inhalte, die direkt mit dem sozialistischen System im Zusammenhang stehen, als auch eine Intensivierung der unterrichtsbezogenen Schilderungen. Letztere stehen jedoch nun in einem anderen, u.a. engeren Verhältnis zu den gesellschaftsbezogenen Zuschreibungen. Innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte weisen die unterrichtsbezogenen Zuschreibungen auf kognitivem Niveau eine positive Darstellung kindlicher Denkprozesse auf. Daneben werden v.a. Mängel hervorgehoben, deren Verursacher jedoch nicht die Kinder selbst sind. Auf emotional-volitiver Ebene geht es um positive und negative Einflussfaktoren auf die politisch-moralischen Überzeugungen der Schüler wie auch um die Lenkbarkeit ihrer Einstellung zum Lernen und zur körperlichen Arbeit. Handlungsbezogen beteiligen sich die Kinder am gesellschaftlichen Leben und bereiten sich auch im Unterricht durch eine entsprechende Kenntnis- und Fertigungsaneignung auf diese Partizipation vor. Insbesondere die noch defizitären Grundfertigkeiten und das auf generalisierter Ebene unzureichende Leistungsniveau lösen die Notwendigkeit der gesellschaftlichen Partizipation aus. Trotzdem nehmen die Kinder die Rolle der zukünftigen Erbauer des Kommunismus und der sozialistischen Staatsbürger ein. Mehr noch als die realen Zuschreibungen gehen die idealen Attribuierungen ins Detail und weisen dabei ferner eine thematische Orientierung an bestimmten Schwerpunkten auf. Im kognitiven Bereich steht v.a. die Forderung nach dem Erwerb eines ausführlich konkretisierten wissenschaftlichen Weltbildes im Mittelpunkt, das nun im sehr konkreten Bezug zum sozialistischen Staatssystem steht und sehr detaillierte, teilweise parteiiche Lerninhalte impliziert. Basis des Erwerbs dieses Weltbildes sollen v.a. Erfahrungen der Kinder mit dem sozialistischen Aufbau. Gleichermaßen gilt es, dessen Probleme zu erfassen. Auch auf emotional-volitiver Ebene liegt der Schwerpunkt v.a. auf dem Erwerb einer sozialistischen Moral und kollektiven Parteinahme für den Staat, wohingegen die Forderung nach einer sozialistischen Lerneinstellung mit Bezug auf den Unterricht nur selten auftritt. Lediglich im ausführlich dargestellten handlungsbezogenen Bereich wird von den Schülern im Sinne einer Gleichgewichtung sowohl die aktive Beteiligung am sozialistischen Aufbau als auch im unterrichtsinternen Kontext die Verbesserung der Grundfertigkeiten und der Lerntechniken gefordert. Zudem beziehen sich die generalisierten Zuschreibungen auf die Zielvorstellung eines sozialistischen und ebenso leistungsstarken Menschen, der darüber hinaus im kommunistischen Geist handelt. Ansätze kommunistischer Ideale finden sich innerhalb der idealen Attribuierungen auch auf den anderen Persönlichkeitsebenen wieder.

### *B. Zehnter Zeitschriftenjahrgang 1963*

Innerhalb des zehnten Zeitschriftenjahrganges 1963 sind mit deskriptivem Blick auf die als real vermittelten Zuschreibungen im kognitiven Bereich erneut die Mängel der Kin-

der von Relevanz. Diese Mängel beziehen sich auf das ungenügende kindliche Wissen<sup>407</sup> und v.a. auf ihre Denkprozesse. So besitzen die Schüler u.a. eine noch nicht ausreichende Abstraktionsfähigkeit (vgl. 1963-12-03)<sup>408</sup> wie auch eine thetisch-setzende Haltung (vgl. 1963-09-02)<sup>409</sup>. Neben diesen negativ getönten Attribuierungen liegt der Schwerpunkt im kognitiven Bereich jedoch auf der allgemeinen Darstellung kindlicher Denkopoperationen inklusive der sie auslösenden Faktoren und ihres generellen Ablaufs. Zudem finden sich exemplarische Konkretisierungen derartiger kognitiver Vorgänge. Meist beziehen sich die Ausführungen zu den Denkprozessen auf den schulinternen Kontext, da „alle wesentlichen Veränderungen, besonders die Entwicklung der kognitiven (kognitiv = die Erkenntnis betreffend, die Redaktion) Prozesse ... mit dem Lernen in der Schule zusammen[hängen]“ (Nowogrotzki 1957, 81; zit. n. 1963-05-02, 6). Ausgelöst werden kindliche Denkprozesse durch Wahrnehmungen und Eindrücke von verschiedenen Erscheinungen (vgl. 1963-03-01; 1963-07-01)<sup>410</sup>, da das Denken im engen Zusammenhang mit der kindlichen Wahrnehmung steht (vgl. 1963-05-02). Die dann einsetzenden Denkprozesse schreiten in individuell differenter Form voran (vgl. 1963-09-02), jedoch generell vom Konkreten zum Abstrakten (vgl. 1963-03-02). Sie entwickeln sich in einer ständigen systematischen Schulung und Wiederholung von Analyse und Synthese, den beiden Grundprozessen des Denkens (vgl. 1963-03-01; 1963-03-02). Die über diese allgemeine Darstellung hinaus behandelten Denkopoperationen betreffen konkrete kindliche Prozesse des Einprägens. Diese laufen in Abhängigkeit von bestimmten Faktoren unterschiedlich effektiv ab. Hierzu zählen: die Anzahl der aktivierten Sinne (vgl. 1963-05-02)<sup>411</sup>, die Emotionalität des Ereignisses (vgl. 1963-09-02), die Höhe der Aufmerksamkeit (vgl. 1963-03-03), die Klarheit über das Einzuprägende (vgl. 1963-06-01; 1963-07-01), die Logik des Vorgehens beim Einprägen<sup>412</sup>, die Verknüpfung mit einer fortwährenden Reproduktion (vgl. 1963-09-02), die Höhe der Selbstständigkeit beim Einprägen

<sup>407</sup> Ausnahme ist hierbei die auf das kindliche Wissen bezogene Aussage, dass den Schülern die Grundlagen für den späteren naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht fehlen (vgl. 1963-06-01).

<sup>408</sup> Derlei Defizit resultiert aus einer ungenügenden Förderung der geistigen Entwicklung (vgl. 1963-12-03):

„Für uns ergibt sich aber schon heute aus diesen Untersuchungen, die erst vor wenigen Jahren begonnen worden sind, daß die scheinbar bewährten Thesen, die Kinder im Vorschulalter könnten noch nicht Kausalbeziehungen erfassen, sie würden in der Unterstufe nur konkret-anschaulich denken, und der Unterricht müsse deshalb ausschließlich anschaulich sein, recht fraglich sind. Es scheint so zu sein, daß diese psychologische Hypothese und die ihr entsprechende Unterrichtsmethodik einen nicht unerheblichen Anteil an der ungenügenden Entwicklung der Abstraktionsfähigkeiten in der Unterstufe hat, die wir tatsächlich feststellen müssen.“ (ebd., 9)

<sup>409</sup> Die thetisch-setzende Haltung fußt auf der mangelnden Erkenntnis von Zusammenhängen und daraus resultierenden unpassenden Projektionen auf einen objektiven Sachverhalt. Damit verbunden besitzen die Unterstufenkinder auch noch unangemessene Phantasievorstellungen, die aus ihren Wünschen und Bedürfnissen anstatt aus dem vorgestellten Arbeitsergebnis resultieren (vgl. 1963-09-02).

<sup>410</sup> Auf den Unterricht konkretisiert wird die kindliche Wahrnehmung durch exakt und klar formulierte Lehrerfragen in Richtung des Aufdeckens von Zusammenhängen geleitet (vgl. 1963-05-02). Zudem wirkt die Ausrichtung der Wahrnehmungen auf Problemstellungen und Widersprüche zwischen Bekanntem und Neuem zu einer effektiven geistigen Tätigkeit (vgl. 1963-03-02; 1963-05-02).

<sup>411</sup> Eine Kombination mit optischen Eindrücken ist für die Kinder bspw. leichter einpräglich als rein akustische übermittelte Informationen (vgl. 1963-07-01).

<sup>412</sup> Diese logische Herangehensweise steht im Gegensatz zu einer mechanischen Annäherung an die einzuprägenden Inhalte und ist verbunden mit einer vergleichenden Abgrenzung zu früher erworbenen ähnlichen Kenntnissen (vgl. 1963-07-01).

(vgl. 1963-03-02) und der Anteil des unwillkürlichen Einprägens durch aktives Handeln der Kinder<sup>413</sup>. Konkrete Einschränkungen erfährt das kindliche Einprägen hingegen durch negative Induktionen (vgl. 1963-09-02)<sup>414</sup>, Prozesse des prinzipiellen Vergessens (vgl. ebd.), fehlgelenkte Aufmerksamkeit (vgl. 1963-07-01) und Effekte proaktiver sowie retroaktiver Hemmung (vgl. 1963-09-02)<sup>415</sup>. Neben dem Einprägen laufen bei den Kindern im Sinne weiterer kognitiver Prozesse kategoriale Begriffsentwicklungen (vgl. 1963-05-02)<sup>416</sup> ab wie auch assoziative Prozesse der Ähnlichkeit und der Kausalität, die das (Wieder-)erkennen und das Erfassen von Zusammenhängen zwischen Ursache und Wirkung verschiedener Erscheinungen bedingen (vgl. 1963-07-01)<sup>417</sup>. Jenseits der Auseinandersetzung mit den kindlichen Denkprozessen werden kaum weitere Lern- oder Wahrnehmungsinhalte aufgeführt. Einzige Ausnahme stellt hierbei die kindliche Reflexion sexueller Problemlagen dar (vgl. 1963-12-02; 1963-11-01). Im emotional-volitiven Bereich steht v.a. die positive und negative Abhängigkeit der kindlichen Lern- und Leistungsbereitschaft von verschiedenen Faktoren im Mittelpunkt. Diese Faktoren liegen in den Schülern selbst, jedoch darüber hinaus v.a. in der Unterrichtsgestaltung und in den gesellschaftlichen Einflüssen auf die Kinder. Mit Blick auf die Unterstufenkinder an sich sind v.a. ihre physische Verfassung (z.B. Müdigkeit oder Sättigungsgrad) (vgl. 1963-02-03), ihre Kenntnisse, Fähigkeiten, individuellen Besonderheiten des Temperaments und ihre charakterlichen Eigenheiten von Relevanz (vgl. ebd.)<sup>418</sup>. Im Rahmen unterrichtlicher Prozesse benötigen die Schüler für eine Steigerung ihrer Leistungsbereitschaft zu ihrem eigenen Anspruchsniveau passende Aufgaben mit systematisch ansteigendem Schweregrad (vgl. 1963-03-02). Sofern sie durch eine erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben Erfolgserlebnisse sammeln, erhöhen sie ihre weiteren Forderungen an sich selbst (vgl.

<sup>413</sup> Das unwillkürliche Einprägen geschieht dabei im Rahmen einer Handlung, deren Endziel die Kinder mit großer Begeisterung und innerer Anteilnahme anstreben:

„Hauptzweck für die Kinder ist dabei also nicht das Einprägen, sondern die Tätigkeit selbst, und das Einprägen bestimmter Dinge und Erscheinungen erfolgt unbeabsichtigt nebenbei.“ (1964-07-01, 9)

<sup>414</sup> Negative Induktionen entstehen bei der Konzentration der Kinder auf Zwischenglieder bei der Reproduktion und führen zur Hemmung der Prozesse (z.B. angestrengtes Nachdenken über einen Namen; vgl. 1963-09-02).

<sup>415</sup> Diese besagt, dass vorausgegangene bzw. nachträglich eingeprägte Stoffe eine hemmende Auswirkung auf an mittlerer Position eingeprägte Inhalte haben (vgl. 1963-09-02).

<sup>416</sup> Basis der Begriffsentwicklung ist die Erweiterung der kindlichen Vorstellungen zu Kategorien (vgl. 1963-05-02). Zu ihr gehört die Fähigkeit der Kinder, durch eine umgestaltete Denktätigkeit unwesentliche Merkmale von wesentlichen zu differenzieren und darauf aufbauend aus diesen Verallgemeinerungen Schlussfolgerungen zu ziehen. Eine solche Konklusion bedingt wiederum eine Zuordnung zu einer bestimmten Kategorie und damit eine Verknüpfung mit bestimmten Begrifflichkeiten (vgl. 1963-05-02; 1963-07-01). Vorbedingung für den Erwerb klarer Begriffe ist jedoch nicht die Abhandlung des Lehrers, da die Kinder durch diese keine wesentlichen Merkmale aktiv und selbstständig erfassen (wie bspw. die Merkmale eines Würfels) (vgl. 1963-05-02).

<sup>417</sup> Einerseits können die Kinder aufgrund von Vergleichen das Identische oder Ähnliche von Eigenschaften aufdecken, das bei Übereinstimmungen zum Wiedererkennen von Erscheinungen führt (vgl. 1963-05-02). Die Fähigkeit zum Wiedererkennen entwickeln die Kinder stufenweise, benötigen für diesen Prozess unterschiedlich viel Zeit und entwickeln Probleme, wenn sie einen Gegenstand ungenau wahrgenommen oder die Wahrnehmungsinhalte nicht realitätskonform eingeprägt haben (vgl. 1963-09-02). Andererseits sind assoziative Prozesse die Grundlage für die Erfassung von Zusammenhängen, die die Kinder mit steigender Lebenserfahrung auf immer komplizierterem Niveau erfassen (vgl. 1963-07-01). Prinzipiell eignen sich die Schüler die Begriffe in Abhängigkeit von ihren Erfahrungen, Kenntnissen, Vorstellungen und ihrem Entwicklungsstand des Denkens an (vgl. 1963-05-02).

<sup>418</sup> Hierzu zählt auch die persönliche Einstellung zu den Reproduktionsinhalten (vgl. 1963-09-02).

1963-02-03)<sup>419</sup>. Ferner wecken im gesellschaftsbezogen Bereich persönliche Bindungen der Kinder zu den Arbeitern nicht nur die Liebe und Achtung vor der Arbeit und den arbeitenden Menschen (vgl. 1963-02-04), sondern auch ihren Lerneifer<sup>420</sup>. Explizit negativ werden die Lern- und Leistungsbereitschaft der Kinder von einer schlechten Unterrichtsorganisation (vgl. 1963-03-03), vom Zwang durch autoritativen Druck (vgl. 1963-02-03) oder von unklaren Fragestellungen (vgl. 1963-09-02) beeinflusst. Die hohe Beteiligung von Denk- und Willensprozessen an der kindlichen Leistungsbereitschaft offenbart folgendes Zitat:

„Einige Lehrer vertreten jedoch die falsche Auffassung, daß dieses Bewußtmachen der persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutung eines Stoffes in der Unterstufe nur durch das Ansprechen des Gefühlserlebens der Kinder möglich sei. Natürlich werden emotionale Eindrücke in der Unterstufe notwendigerweise oft wirksam eingesetzt. Sie können jedoch die Herausbildung von Überzeugungen und Einstellungen und die daraus resultierenden Verhaltensweisen der Kinder nur unterstützen. Prozesse des Willens, der Überzeugungen, das heißt also der Gerichteit der Schüler, sind aber immer vorwiegend Denkprozesse.“ (ebd., 12)

Neben dem Fokus auf die kindliche Leistungsbereitschaft mit ihren Bestimmungsfaktoren werden vereinzelt weitere Positivaspekte genannt, die die Schüler mit in den Unterricht bringen<sup>421</sup>. Im handlungsbezogenen Bereich werden aufgrund der Zentralität des Lernens als Haupttätigkeit der Unterstufenschüler (vgl. 1963-05-02) ausschließlich unterrichtliche Lernprozesse betrachtet. Dies betrifft unterrichtsbezogene Aktivitäten der Kinder wie auch die bei ihnen vorhandenen schulischen Fähigkeiten und Fertigkeiten<sup>422</sup>. Der Fokus liegt in Orientierung an dem emotional-volitiv relevanten Anspruchsniveau der Schüler auf der Darstellung ihres Meldeverhaltens. Durch dieses signalisieren die Schüler, ob die Forderungen des Lehrers mit den Ansprüchen, die sie leistungsmäßig an sich selbst stellen, übereinstimmen oder nicht (vgl. 1963-02-03)<sup>423</sup>. Ein weiterer aktiona-

<sup>419</sup> Da sich das kindliche Anspruchsniveau normalerweise im Bereich seiner realen Leistungsmöglichkeiten bewegt, veranlassen sie Aufgaben mit zu hohem oder zu niedrigem Anspruchsniveau nicht zum Handeln (vgl. 1963-02-03). Das Anspruchsniveau ist jedoch nicht einheitlich, sondern entwickelt sich bei den Kindern in Abhängigkeit von konkreten sozialen Situationen, Interessen und Unterrichtsfächern (vgl. ebd.). Auch können die Kinder Lernerfolgs- oder Lernmisserfolgserlebnisse nur erleben und ihr Anspruchsniveau anpassen, wenn die vorausgegangenen Leistungsanforderungen in ihrem Anspruchsniveau liegen (vgl. 1963-03-02). Ansonsten erwarten sie ein Scheitern bzw. schreiben die Lösung von eigentlich zu schwierigen Aufgaben eher dem Zufall als dem eigenen Können zu (vgl. ebd.). Zudem sind Anforderungen der verschiedenen, die Kinder umgebenden sozialen Gruppen in ihrem Erleben von Erfolgs- oder Misserfolgserlebnissen bedeutsam (bspw. das Lob des Lehrers) (vgl. ebd.).

<sup>420</sup> In den Kindern entsteht durch den Kontakt mit den Arbeitern der Wille zum Nacheifern, zu besserem Verhalten und zu größeren Arbeitsanstrengungen, was sich dann neben einem steigenden Arbeitseifer bezogen auf alle Dinge, die unmittelbar mit der Patenbrigade zusammenhängen (vgl. 1963-03-04), auch auf den Lerneifer im Betrieb und in den Unterrichtsstunden auswirkt (vgl. 1963-02-04).

<sup>421</sup> So nehmen die Schüler mit großer Aufgeschlossenheit, Bereitschaft zum Lernen und unvoreingenommenem Vertrauen dem Lehrer gegenüber (vgl. 1963-05-01) wie auch einer naiven Fähigkeit zum Staunen über Neues (vgl. 1963-06-01; 1963-12-01) und einem Willen, Dinge zu begreifen (vgl. 1963-03-01), am Unterricht teil und schätzen das, was sie mit Anstrengung erworben haben (vgl. 1963-12-01).

<sup>422</sup> Betont werden dabei die Wichtigkeit der Tätigkeiten für die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten und umgekehrt auch die Relevanz der Fähigkeiten als Bestimmungselemente für den Inhalt von Handlungsabläufen (vgl. 1963-02-03; 1963-06-01; 1963-07-01).

<sup>423</sup> Durch ihr Melden bekunden die Kinder ihre prinzipielle Bereitschaft zur Mitarbeit, die wiederum abhängig von ihrem „Anspruchsniveau“ und damit ihrer Einstellung zu ihren Leistungsmöglichkeiten ist (vgl. 1963-

ler Schwerpunkt umfasst in Ergänzung zu den kognitiven Prozessen des Einprägens kindliche Reproduktionsversuche angeeigneter Lerninhalte im Unterricht mit den entsprechenden Reproduktionsergebnissen, welche von typischen Veränderungen des ursprünglich zu erlernenden Lernwissens beeinflusst sind (vgl. 1963-09-02)<sup>424</sup>. Auch wird das selbstständige Arbeiten als wichtiger Faktor beim Einprägen von Unterrichtsstoffen (vgl. 1963-06-01)<sup>425</sup> herausgestellt und durch einzelne Formen konkretisiert:

„Dazu bedarf es keiner Sonderveranstaltungen oder -übungen, der Unterricht bietet die vielfältigsten Möglichkeiten. Durch das Kennenlernen der verschiedenen Erscheinungen und Gegenstände, durch ihr Ordnen, durch das Vergleichen, durch das Unterscheiden von Wesentlichem und Unwesentlichem, die Entwicklung des Urteilens und Schließens, durch die ständige Erweiterung und Präzisierung der Begriffe üben wir die Schüler in der Analyse und Synthese.“ (1963-03-02, 10)

Abhängig ist das kindliche Reproduktions- und Leistungsverhalten im Unterricht im Allgemeinen von den individuellen Unterschieden zwischen den Schülern, welche jedoch nicht angeboren sind, sondern sich in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt haben (vgl. 1963-02-03; 1963-09-02). Die dem unterrichtlichen Verhalten zugrunde liegenden Fertigkeiten der Schüler erscheinen in diesem Zeitschriftenjahrgang primär defizitär, was sich v.a. auf die noch unbefriedigende Ausprägung ihrer Lerntechniken bezieht (vgl. 1963-06-01)<sup>426</sup>, aber auch auf ihre Grundfähigkeiten und -fertigkeiten im mathematischen und muttersprachlichen Bereich. Diese sind noch nicht ausreichend vorhanden (vgl. 1963-05-01; 1963-06-01)<sup>427</sup> und können von den Schülern deshalb in der Praxis häufig nicht adäquat angewendet werden (vgl. 1963-09-02)<sup>428</sup>. Jenseits dieser Defizite werden kaum weitere Fähigkeiten benannt<sup>429</sup>. Generalisierte Darstellungen der Kinder beziehen sich v.a. auf ihre Leistungen. Zwar entwickeln sich

---

02-03). Auch beteiligen sie sich kaum an der Unterrichtsgestaltung, wenn ihr Leistungsvermögen vom Lehrer falsch eingeschätzt wird (vgl. 1963-06-01).

<sup>424</sup> Verändert werden die zu reproduzierenden Stoffe von den Kindern auf der Basis folgender lernpsychologischer Eigenheiten: die Vorrangigkeit der gefühlsbezogen stark ansprechenden Inhalte, die Reihenfolge der initialen Wahrnehmung, die auftretenden Probleme beim Umwandeln einer wörtlichen Wiedergabe in eine freie Rede, das eingeschränkte Merken langer oder schwieriger Stoffe, das falsche Einprägen von Lerninhalten, das vorrangige Nennen unwillkürlich eingepprägter Fakten und die ausführliche Darstellung von Einzelheiten, die den Kindern besonders wichtig erscheinen (was einer thetisch-setzenden Haltung entspricht) (vgl. 1963-09-02). Zudem geben die Kinder aufgrund ihrer schnelleren Erschöpfbarkeit der Hirnrindenzellen kompliziertere, umfangreichere Stoffe bei der ersten Wiedergabe unvollständiger wieder als zwei bis drei Tage später (vgl. ebd.). Pauschal betrachtet stellt der reproduzierte Inhalt den behaltenen Stoff dar (vgl. ebd.).

<sup>425</sup> Die aktive Teilnahme am Unterricht bewirkt ebenfalls eine Weiterentwicklung der Lernfähigkeiten (vgl. 1963-03-02).

<sup>426</sup> Zudem können sie noch nicht zwischen Lösungsverfahren wählen oder Lösungsschemata anwenden (vgl. 1963-03-02).

<sup>427</sup> So können sie mit ihrer aktuell vorhandenen Lese- und Schreibfertigkeit in den ersten Jahren nicht ihren Wissensdurst stillen (vgl. 1963-06-01) und benötigen prinzipiell zu lange für den Prozess des Lesen- und Schreiblernens (vgl. ebd.).

<sup>428</sup> Dies rührt daher, dass sie die prinzipielle Übereinstimmung des in der Schule Erlernten mit dem in der Praxis Vorgefundenen nicht erkennen (vgl. 1963-09-02) und wird u.a. mit der mangelnden Möglichkeit der Kinder, ihre eigenen Erlebnisse und Erfahrungen mit in den Unterricht einzubringen (vgl. 1963-06-01) begründet.

<sup>429</sup> Erwähnt werden nur die Fähigkeiten, Fremdsprachen schon im frühen Alter zu lernen (vgl. 1963-06-01) und Definitionen mit Hilfe von anschaulichen Momenten in ihrem logischen Aufbau zu geben (vgl. 1963-05-02).

die Schüler different (vgl. 1963-05-02), sind jedoch prinzipiell unter Berücksichtigung der alterstypischen physischen und psychischen Besonderheiten, Entwicklungs- und Leistungspotenzen (vgl. 1963-05-01; 1963-12-03; 1963-11-02) durchaus zu einer Leistungssteigerung fähig (vgl. 1963-03-02)<sup>430</sup>, sofern eine entsprechende Unterrichtsgestaltung vorliegt. Dies ist allerdings nicht der Fall, da „der Unterstufenunterricht auf der Grundlage der gegenwärtigen Lehrplanforderungen nicht das Leistungsvermögen der Schüler ausschöpft und daher die Entwicklung der Kinder nicht optimal fördert“ (1963-06-01, 4)<sup>431</sup>. Als Folge erbringen die Schüler aktuell eher ungenügende Leistungen (vgl. 1963-01-01; 1963-03-03)<sup>432</sup> und weisen darüber hinaus eine eher dem Selbstlauf überlassene Entwicklung ihrer Schülerpersönlichkeit auf (vgl. 1963-12-02; 1963-12-02; 1963-05-01).

Die als ideal vermittelten Wissensvorräte des zehnten Zeitschriftenjahrganges 1963 bewegen sich im Allgemeinen auf wenig konkretem Niveau. Das von den Schülern zu erwerbende Lernwissen soll in qualitativer Hinsicht u.a. anwendungsbereit, fest angeeignet (vgl. 1963-01-01; 1963-02-03), exakt und elementar (vgl. 1963-05-01) sein wie auch zunehmend frei von phantastischen Vorstellungen (vgl. 1963-09-02; 1963-12-02)<sup>433</sup>. Die erwünschten Lerninhalte beziehen sich v.a. auf verschiedene Fachbereiche wie mathematisches, naturwissenschaftliches, gesellschaftswissenschaftliches und technisch-ökonomisches Wissen (vgl. 1963-01-01; 1963-05-01; 1963-10-01)<sup>434</sup> und sollen zudem – im Sinne einer abstrakten Umschreibung – die Teilnahme der Schüler am umfassenden Aufbau des Sozialismus ermöglichen (vgl. 1963-10-01)<sup>435</sup>. Als Grundlage des Wissenserwerbs dienen idealerweise gelenkte oder systematische Begegnungen mit der sozialistischen Welt<sup>436</sup> wie auch mit unterrichtsfachspezifischen Gegenständen (bspw. einem Würfel), die die Schüler in ihrer Gesamtheit kennenlernen (vgl. 1963-09-02). Denkprozesse, die bei den Kindern aus ihren Wahrnehmungen resultieren sollen, werden einer-

<sup>430</sup> So kann bspw. Lob und Anerkennung eines Lehrers zur Steigerung der realen Leistungsmöglichkeiten führen (vgl. 1963-02-03). Negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung wirken sich hingegen bspw. die Unterdrückung des Wunsches nach Wissenserwerb wie auch ein nicht Ausnutzen der Entwicklungspotenzen aus, das in späteren Jahren nur sehr mühselig kompensiert werden kann (vgl. 1963-05-01; 1963-12-03).

<sup>431</sup> Insbesondere die Überreste des bürgerlichen Volksschulunterrichts bewirken wegen der ungenügenden Entwicklung der Aktivität und der zu geringen Belastung schließlich eine Leistungsminderung bei den Schülern (vgl. 1963-03-02):

„Die stark veränderten, in der Regel weit günstigeren Entwicklungsbedingungen für unsere Kinder (physisch und psychisch) und die höheren gesellschaftlichen Bedürfnisse der sozialistischen Gesellschaft wurden im Unterstufenunterricht ungenügend berücksichtigt.“ (ebd., 9)

<sup>432</sup> Ungenügend sind die Leistungen, da die Schüler nicht ausreichend auf den Fachunterricht vorbereitet sind (vgl. 1963-03-02).

<sup>433</sup> Des Weiteren wird das zu erwerbende Wissen als fest angeeignet (vgl. 1963-02-03), auf dem neuesten Stand und von hoher Fachlichkeit geprägt (vgl. 1963-03-01; 1963-06-01) charakterisiert. Es soll nicht allein auf ein Lernen von mehr Stoff fokussiert sein, sondern v.a. eine bessere Qualität von Erziehung und Bildung erreichen (vgl. 1963-10-01).

<sup>434</sup> Weitere geforderte Lerninhalte betreffen Kenntnisse über die Entstehung des Lebens und die Entwicklung der Menschen (vgl. 1963-12-02). Daneben besteht die Forderung, dass die Schüler exakte Begriffe herausbilden (vgl. 1963-07-01).

<sup>435</sup> Zur Hilfe beim sozialistischen Aufbau benötigen die Schüler u.a. Kenntnisse über die Arbeit und die gesellschaftlichen Zusammenhänge (vgl. 1963-03-04; 1963-06-01).

<sup>436</sup> Diese Beobachtungen finden während der Arbeit und dem Leben in der Brigade (vgl. 1963-02-04; 1963-03-04) statt wie auch im Kampf um die Erhaltung des Friedens (vgl. 1963-01-01). So lernen die Schüler letztlich das Neue im Rahmen der gegenwärtigen Entwicklungen (vgl. 1963-03-01) kennen.



seits im Zusammenhang mit der notwendigen gleichmäßigen Entwicklung der kindlichen Gedächtnisfunktionen betrachtet (vgl. ebd.)<sup>437</sup>, andererseits u.a. als schöpferisches, aktives, selbstständiges Durchdenken bestimmter Lehrstoffe dargestellt (vgl. 1963-02-03; 1963-03-01; 1963-03-02; 1963-05-01; 1963-05-02; 1963-06-01; 1963-12-01). Sie dienen im schulischen Kontext v.a. dem fundierten Kenntniserwerb:

„Es bleibt jedoch eine vordringliche Aufgabe der Unterstufe, die Grundfähigkeiten geistiger Tätigkeit so weiterzuentwickeln und zu festigen, daß sie den Erwerb solider Kenntnisse und die Herausbildung eines breiten Könnens ermöglichen.“ (1963-05-01, 2)

Um diesen Kenntniserwerb effektiv zu gestalten, ist die Berücksichtigung der Grundprozesse des Denkens und Einprägens nötig. So sollen sich die Schüler beim Kenntniserwerb Mittelstücke des Stoffes besonders einprägen, gleichartige Stoffe nicht hintereinander lernen (vgl. 1963-09-02) und prinzipiell sinnvolle Wege zum Einprägen des Stoffes auswählen (vgl. 1963-05-01; 1963-05-02). Darüber hinaus erfolgt eine Konkretisierung ausgewählter (disziplinärer) Denkverfahren (vgl. 1963-03-02), deren Aneignung von den Kindern erwartet wird. Dies impliziert bspw. die Forderung nach abstrakt-logischem (vgl. 1963-05-02) und technisch-konstruktivem Denken (vgl. 1963-10-01), aber auch die Konzentration auf verschiedene Formen der Assoziationen zur Analyse von Zusammenhängen (vgl. 1963-03-03; 1963-05-01; 1963-07-01; 1963-09-02)<sup>438</sup>. Auf emotional-volitiver Ebene werden von den Schülern wertvolle sozialistische Überzeugungen in den Bereichen Gesellschaft, Arbeit und Lernen erwartet (vgl. 1963-03-01; 1963-03-04). Im gesellschaftlichen Bereich konkretisieren sich diese sozialistischen Überzeugungen in der gefühlsbezogenen Erfassung der sozialistischen Ordnung und in der Forderung nach der Bereitschaft der Kinder, ihre Kräfte zum Wohle der Arbeiter- und Bauern-Macht einzusetzen (vgl. 1963-06-01)<sup>439</sup>. Zur Arbeit wie zu den Arbeitern sollen die Schüler Liebe und Achtung (vgl. 1963-01-01; 1963-02-04)<sup>440</sup> wie auch eine prinzipielle Bereitschaft zur praktischen Tätigkeit entwickeln (vgl. 1963-10-01). Zudem werden bezogen auf die idealen Überzeugungen, die das Lernen betreffen, eine positive Bereitschaft der Kinder zum Lernen als Grundforderung der sozialistischen Gesellschaft und damit zugleich eine Höherentwicklung der kindlichen Lernmotive erwartet (vgl. 1963-03-02)<sup>441</sup>. Als Ausgangspunkt der Herausbildung dieser wertvollen sozialistischen Überzeugungen in allen drei Bereichen sollen die Schüler die vor ihnen stehenden be-

<sup>437</sup> Ihr Gedächtnis sollen die Schüler nicht einseitig entwickeln und dementsprechend schwache, unterentwickelte Seiten bewusst verändern (vgl. 1963-07-01; 1963-09-02).

<sup>438</sup> Assoziationen sollen die Kinder in räumlich-zeitlicher Form sowie hinsichtlich vorhandener Ähnlichkeiten bei wesentlichen Eigenschaften oder bei Ursache-Wirkungs-Beziehungen herausbilden (vgl. 1963-07-01). Mit dem Assoziieren verbunden wird von den Schülern zudem gefordert, dass sie lernen, wesentliche und unwesentliche Eigenschaften zu trennen und ihre Vorstellungen zu ordnen (vgl. 1963-05-02).

<sup>439</sup> Hierzu zählt die erwünschte Bereitschaft zur Partizipation am umfassenden Aufbau des Sozialismus, an der Verteidigung der Errungenschaften des gesellschaftlichen Fortschritts (vgl. 1963-06-01; 1963-10-01) wie auch die Solidarität mit den um Freiheit kämpfenden Völkern (vgl. 1963-01-01).

<sup>440</sup> Damit verbunden ist das Ideal, den Brigademitgliedern als Vorbilder nachzueifern (vgl. 1963-02-04).

<sup>441</sup> Basis der Herausbildung einer gesellschaftskonformen Lerneinstellung soll die Weiterentwicklung der bereits mitgebrachten, positiven Lerneinstellung der Schüler sein (vgl. 1963-06-01). Es wird erwartet, dass sie mit Leistungswillen und Leistungsbereitschaft an die existierende Umwelt herangehen und als Teil des Kollektivs Freude am Lernen und Schaffen haben (vgl. 1963-12-01). Damit einher geht die Notwendigkeit, dass die Schüler sich der Bedeutung des Lernstoffes bewusst werden und ihre Bedürfnisse in Richtung der gewünschten Zielvorstellungen entwickeln (vgl. 1963-07-01).

sonderen Aufgaben durch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung insbesondere auf der Gefühlsebene erfassen (vgl. 1963-05-01; 1963-06-01)<sup>442</sup>. Mit Bezug auf das erwünschte Handeln der Kinder werden von ihnen ohne weitere Vertiefung v.a. selbstständige und schöpferische Aktivitäten verlangt (vgl. 1963-05-01; 1963-09-02), deren Konkretisierung jedoch primär auf den innerunterrichtlichen Kontext hin erfolgt. Abgesehen von der Forderung nach Hilfe beim sozialistischen Aufbau beziehen sich diese kaum auf die Belange der Gesellschaft (vgl. 1963-10-01). Im Unterricht selbst soll sich das im Allgemeinen geforderte, selbsttätige bzw. selbstständige Handeln der Kinder zum leichteren bewussten Lernen auf das aktive Erarbeiten von Wissen und Können beziehen (vgl. 1963-03-02; 1963-05-02; 1963-07-01; 1963-09-02). Es konkretisiert sich v.a. in der erwarteten Anwendung von Lerntechniken (vgl. 1963-07-01; 1963-03-02; 1963-06-01)<sup>443</sup>, durch die sich die Schüler den Stoff idealerweise mit den verschiedenen Methoden, Mitteln und Verfahren des Wahrnehmens und Einprägens in einer schnelleren Zeit aneignen (vgl. 1963-03-02; 1963-09-02). Die zu erwerbenden Lerntechniken umfassen bspw. die Aufteilung des Stoffes in Teilgebiete, die Aufdeckung inhaltlicher Zusammenhänge auf der Basis von Vergleichen und Verbindungen mit altem Wissen (vgl. 1963-07-01), die Notwendigkeit der Festigung des Stoffes durch Üben und Wiederholen und die Überprüfung des erworbenen Faktenwissens durch Reproduktion ohne die eigenen Aufzeichnungen (vgl. 1963-05-02; 1963-07-01; 1963-09-02)<sup>444</sup>. Zusätzliche im unterrichtlichen Kontext erwünschte Aktivitäten werden kaum benannt<sup>445</sup>. Anzueignende Fähigkeiten und Fertigkeiten betonen einerseits hinsichtlich des Lernprozesses selbst die Fähigkeit zur selbsttätigen Arbeit (vgl. 1963-06-01) und damit zum schulischen Lernen (was auch der Grundforderung der sozialistischen Gesellschaftsordnung entspricht) (vgl. 1963-03-02). Andererseits betreffen sie jedoch auch unterrichtsfachbezogene Grundfertigkeiten im Sinne erwünschter Lernprodukte, die in allgemeiner wie konkretisierter Form Benennung finden<sup>446</sup>. Daneben spielen mit gesellschaftlicher Orientierung die

<sup>442</sup> Des Weiteren sollen die Schüler v.a. Selbstständigkeit entwickeln (vgl. 1963-03-02; 1963-09-02), Disziplin (vgl. 1963-11-01), Wissbegierde (vgl. 1963-05-02) und Vertrauen zum Lehrer aufbauen (vgl. 1963-12-02).

<sup>443</sup> Andere Konkretisierungen des selbstständigen, aktiven Lernens, die nicht dezidiert als Lerntechniken gekennzeichnet sind, betreffen die selbstständige Arbeiten im Unterricht wie das Sammeln von Material, das Anstellen von Beobachtungen (vgl. 1963-03-02), das Lernen mit dem Buch (vgl. 1963-05-01), das Anfertigen von Anschauungsmitteln und Illustrationen zum besseren Einprägen (vgl. 1963-07-01) und das schrittweise Erfüllen der nächsthöheren Anforderung im selbstständigen Arbeiten (vgl. 1963-06-01).

<sup>444</sup> Weitere zu erwerbende Lerntechniken sind z.B. das Ordnen von Begriffen, das Anfertigen von Skizzen, das Wiedergeben von Formen (vgl. 1963-03-02) oder auf generellerem Niveau der sinnvolle Wechsel zwischen verschiedenen Arbeiten inklusive sinnvoller Erholungspausen (vgl. 1963-09-02), die Ausbildung sprechmotorischer Verbindungen (vgl. 1963-07-01) und die Nutzung der verschiedenen Analysatorenmöglichkeiten (optisch, akustisch und motorisch) (vgl. ebd.).

<sup>445</sup> Ausnahmen sind die Forderung nach einer Entwicklung ihrer Sprache (vgl. 1963-05-02; 1963-06-01) und das Erlernen von Russisch als erster Fremdsprache (vgl. 1963-01-01). Zudem sollen die Schüler den Einsatz ihrer Bewegungsorgane und Kräfte trainieren (vgl. 1963-05-01). Auch besteht die Notwendigkeit, dass sie auf dem Gebiet der Sexualität durch die sexuelle Erziehung ein sauberes Verhalten entwickeln (vgl. 1963-11-01; 1963-12-02).

<sup>446</sup> Neben allgemeinen Forderungen nach elementarem und hohem fachlichen Können (vgl. 1963-03-03; 1963-05-01; 1963-06-01) sowie dem Erwerb der Grundfertigkeiten (vgl. 1963-05-01; 1963-06-01) werden diese ebenso als sichere Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen (vgl. 1963-01-01; 1963-06-01), als Beobachtungs- und Ausdrucksfähigkeit (vgl. 1963-05-01) wie auch der Fähigkeit des einwandfreien Muttersprachgebrauches (vgl. 1963-01-01) konkretisiert.

Fähigkeit zur Teilnahme am umfassenden Aufbau des Sozialismus (vgl. 1963-10-01)<sup>447</sup> und zum angemessenen Verhalten im Kollektiv eine Rolle (vgl. 1963-05-01)<sup>448</sup>. Frei nach Goethes Prinzip aus „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ (Bd. VIII) „Wenn wir die Menschen nur nehmen wie sie sind, so machen wir sie schlechter, wenn wir sie (aber) behandeln, als wären sie, wie sie sein sollen, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind“ (Goethe 1795/ 96, 4; zit. n. 1963-12-01, 2f.) werden die generalisierten Erwartungen an die Entwicklung der Kinder wie folgt formuliert:

„Unserer Gesellschaft ist nur mit solchen jungen Menschen gedient, die wohl ein hohes fachliches Wissen und Können besitzen, zugleich aber auch die gesellschaftlichen Zusammenhänge verstehen und fähig und bereit sind, ihre Kräfte zum Wohle unserer Arbeiter-und-Bauern-Macht, für den gesellschaftlichen Fortschritt und zur Verteidigung unserer Errungenschaften einzusetzen. Deswegen kommt es auch im Unterricht der Unterstufe darauf an, einen angemessenen Beitrag zur allseitigen Entwicklung der Schülerpersönlichkeit in der Herausbildung zukünftiger sozialistischer Produzenten und Staatsbürger zu leisten.“ (1963-06-01, 4)

So sollen die Schüler sich dem Ideal der allseitig (geistig, moralisch und körperlich) entwickelten und gebildeten (vgl. 1963-03-01; 1963-06-01; 1963-10-01; 1963-12-01) sozialistischen Persönlichkeit (vgl. 1963-01-01; 1963-05-01; 1963-12-01) annähern. Dazu gehört jedoch auch die Forderung nach dem Erreichen eines höheren Leistungs-, Bildungs- und Erziehungsniveaus (vgl. 1963-01-01; 1963-10-01; 1963-06-01), das mit der Entwicklung hin zum Kollektiv einhergeht (vgl. 1963-12-02)<sup>449</sup>.

Im Sinne einer interpretativen Annäherung an die Zuschreibungen des zehnten Zeitschriftenjahrganges 1963 fällt die insgesamt intensive und ausführliche Auseinandersetzung mit den Unterstufenschülern auf, die v.a. im Bereich der als real an die Profession vermittelten Wissensvorräte von einer überwiegend wissenschaftlich-analytischen Perspektive geprägt ist. So stehen mit Bezug auf die kognitiven Zuschreibungen neben erneut benannten Mängeln v.a. die bereits im Vorjahr stärker behandelten Denkprozesse und Prozesse des Einprägens, die in verschiedenen Facetten aufgeführt werden, im Mittelpunkt. Im emotional-volitiven Bereich bildet die Auseinandersetzung mit der Abhängigkeit der Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler das ergänzende Pendant zu der Analyse der Denkprozesse und im handlungsbezogenen Bereich ihr unterrichtsinternes Leistungs- und Reproduktionsverhalten. Daneben weisen die Kinder im Rahmen ihrer Aktivitäten jedoch auch hinsichtlich ihrer Grundfertigkeiten und Lerntechniken Defizite auf. Die generalisierten Zuschreibungen ergänzen dieses relativ einheitliche unterrichtsbezogene Bild durch eine durchaus kritische leistungsbezogene Reflexion kindlicher Ausgangslagen, die wie die Mängel in den einzelnen Persönlichkeitsbereichen ursächlich v.a. fehlgelaufenen Unterrichtsprozessen zugeschrieben werden. Innerhalb der als ideal an die Profession vermittelten Wissensvorräte werden die Schüler sowohl in ihrer gesellschaftsbezogenen Rolle als auch mit ihren unterrichtlichen Verpflichtungen dargestellt. Diese doppelte Orientierung findet sich in allen Bereichen der kindlichen Persönlichkeit

<sup>447</sup> Damit verbunden sollen die Kinder fähig werden, ihre Kräfte zum Wohle der Arbeiter-und-Bauern-Macht für den gesellschaftlichen Fortschritt und zur Verteidigung der Errungenschaften einzusetzen (vgl. 1963-05-02).

<sup>448</sup> Dieses Verhalten soll auf der Entwicklung wertvoller sozialistischer Verhaltensweisen basieren (vgl. 1963-05-01).

<sup>449</sup> Zudem sollen die Schüler im Sinne des speziellen thematischen Fokus auf dem Gebiet der Sexualität zu sauber denkenden und handelnden Menschen werden (vgl. 1963-11-01).

wieder, auch wenn die auf den Sozialismus bezogenen Zuschreibungen manchmal hinter den unterrichtsbezogenen zurücktreten. So geht es innerhalb der kognitiven Attribuierungen v.a. um zu erwerbende unterrichtsfachspezifische Lerninhalte und hierzu idealerweise nötige Denkverfahren, jedoch auch um auf den Sozialismus bezogene Kenntnisse und Erfahrungen. Emotional-volitiv stehen hingegen sozialistische Überzeugungen im Mittelpunkt, die sich neben ihrem Effekt auf andere Bereiche zudem auf die Lerneinstellung der Schüler positiv auswirken. Auf handlungsbezogenem Niveau sind im Allgemeinen selbsttätige und schöpferische Aktivitäten von Bedeutung, die innerhalb des Unterrichts mit dem Erwerb erwünschter Grundfertigkeiten und Lerntechniken zusammenhängen und gesellschaftsbezogen dem sozialistischen Aufbau dienen. Im Rahmen der generalisierten Zuschreibungen wird resümierend deutlich, dass die Kollektiventwicklung und die geforderte Beteiligung am sozialistischen Aufbau zwingend mit einer nötigen allseitigen Bildung einhergehen und deshalb gelingende schulische Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozesse von hoher Relevanz sind.

### *C. Elfter Zeitschriftenjahrgang 1964*

Innerhalb der als real über die Schüler vermittelten Wissensvorräte im elften Zeitschriftenjahrgang 1964 steht deskriptiv betrachtet im kognitiven Bereich die prinzipiell positive Entwicklung der kindlichen Denkfähigkeit im Mittelpunkt (vgl. 1964-02-02; 1964-09-03). Im Positiven besitzen die Schüler bessere Fähigkeiten im mathematischen Denken als von den Lehrplan- und Lehrbuchautoren angenommen (vgl. 1964-10-02). Zudem sind die Kinder in der Lage, logisch zu denken und diese Fähigkeit weiter auszubauen (vgl. 1964-12-01; 1964-09-03)<sup>450</sup>, wenn sie in dieser Entwicklung nicht durch barsche und ungeduldige Behandlung, Saloppheit oder Herumkommandieren des Lehrers gehemmt werden (vgl. 1964-04-04; 1964-09-01). Einschränkend auf die möglichen Denkprozesse wirkt sich jedoch die kindliche Unkenntnis aus (vgl. 1964-12-01), die auch ihre noch synkretistische Wahrnehmung bedingt (vgl. ebd.)<sup>451</sup>. Unter dem Einfluss dieses mangelnden Wissens stehen auch die Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer späteren Berufswahl<sup>452</sup>, ihre Beschäftigung mit der Thematik Zeugung und Schwangerschaft<sup>453</sup>, ihre noch labile, wenig gegliederte und unbestimmte kindliche Begriffsbildung (vgl.

<sup>450</sup> Notwendig ist die Entwicklung des logischen Denkens, da dieses die Voraussetzung für das schnelle Eindringen in ein neues Spezialgebiet wie auch das eigenständige Korrigieren von gemachten Fehlern ist (vgl. 1964-09-03).

<sup>451</sup> Da die Schüler ihre Wahrnehmung noch auf die Teile der Umgebung wie gleichzeitig auf das Ganze stützen, heben sie teilweise auch uncharakteristische Merkmale eines Gegenstandes hervor und nehmen so das Ganze noch nicht richtig wahr (vgl. 1964-12-01).

<sup>452</sup> Im Unterstufenalter sind die Schüler noch überfordert damit, eine richtige Berufswahl zu treffen und zeigen eine noch fehlende Berufsaufklärung und -orientierung (vgl. 1964-04-03). Zudem sehen sie ihren zukünftigen Platz in der Gesellschaft häufig in sog. „Kittelberufen“, da sie unklare und falsche Vorstellungen von diesen Tätigkeitsbereichen besitzen (vgl. 1964-05-01; 1964-09-05). Erst durch eine Aufklärung über eine größere Anzahl an ihnen offenstehenden Arbeitsfeldern können sie sich auf bestimmte Berufsgruppen orientieren (vgl. 1964-04-03).

<sup>453</sup> Bereits im Unterstufenalter beschäftigen sich die Schüler mit für sie unklaren Problemen wie der Sexualität (vgl. 1964-02-04; 1964-09-04). Wenig hilfreich sind für sie in diesem Fall mystische Verschleierungen, mit denen sie im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit dieser natürlichen Thematik hingehalten werden genauso wie Vergleiche zwischen Tier und Mensch, die ihnen keine klaren Vorstellungen über die Wirklichkeit vermitteln (vgl. ebd.).

1964-09-03)<sup>454</sup> und ihr Umgang mit TV-Inhalten<sup>455</sup>. Die auf emotional-volitiver Ebene auftretenden Zuschreibungen sind eng mit den kognitiven Schwerpunktthemen verknüpft. Eine besondere Rolle spielen hierbei die kindlichen Berufswünsche, die einerseits als real vorhanden und ernstzunehmend (vgl. 1964-09-05), andererseits aber auch in ihrer Ausgeprägtheit als minimal dargestellt werden (vgl. 1964-04-03)<sup>456</sup>. Zwar beruhen die Berufswünsche nicht immer auf echten Interessen und Neigungen, sind labil und häufig wechselnd (vgl. ebd.), jedoch im Generellen trotzdem durchaus bei den Kindern vorhanden (vgl. 1964-09-05). Darüber hinaus haben die Unterstufenschüler ein ziemlich ausgeprägtes Streben nach landwirtschaftlichen Berufen (vgl. ebd.), berücksichtigen hingegen die volkswirtschaftlichen Bedürfnisse bei ihren Berufswünschen nur ungenügend (vgl. 1964-04-03)<sup>457</sup>. Mit Bezug auf die sexuelle Erziehung schwanken die Kinder zwischen der Entwicklung falscher Neugier bei zu vielen Informationen und einem Vertrauensverlust bei unzureichender Klärung der Thematik (vgl. 1964-02-04)<sup>458</sup>. Sofern die emotional-volitiven Zuschreibungen den TV-Konsum der Schüler betreffen, wird ihre generelle Begeisterung für Fernsehinhalte und ihre damit verbundene Beeinflussbarkeit hervorgehoben (vgl. 1964-03-03)<sup>459</sup>. Neben diesen Spezialthemen erfolgt eine besonders intensive Darstellung der kindlichen Lerneinstellung als Grundlage eines erfolgreichen Lernens (vgl. 1964-07-04). Prinzipiell sind die Kinder im Positiven neugierig und wissbegierig (vgl. 1964-02-04; 1974-07-04), jedoch in ihrer Lerneinstellung auch noch relativ unbeständig und beeinflussbar (vgl. 1964-07-04). Sie entwickeln diese mit interindividuellen wie auch unterrichtsfachspezifischen Differenzen in starker Abhängigkeit vom Unterricht und anderen umgebenden positiven wie negativen Einflussfaktoren (vgl. ebd.)<sup>460</sup>. Weitere Benennungen im emotional-volitiven Bereich beziehen sich auf die variierende Einstellung der Schüler zu den Gegenständen ihrer Heimat<sup>461</sup> und die Interdependenz zwischen kindlichen Bedürfnissen und deren Höherentwicklung durch die

<sup>454</sup> Dies geht einher mit einer konkret-anschaulichen, ganzheitlichen Begriffsbildung (vgl. 1964-12-01).

<sup>455</sup> So benötigen die Schüler bspw. bei beobachteten sozialen Verhaltensweisen von Kindern im Fernsehen nachfolgende auswertende Gespräche mit dem Lehrer, damit das Geschehene bei ihnen verhaltenswirksam wird (vgl. 1964-03-03).

<sup>456</sup> Zudem sind die Fähigkeiten und Interessen bei den Kindern different (vgl. 1964-09-01), entwickeln sich jedoch generell durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt (vgl. 1964-04-03).

<sup>457</sup> Wie die Fähigkeiten und Interessen bilden sich auch die Berufswünsche durch die entsprechenden Tätigkeiten aus (vgl. 1964-09-05) und werden zudem maßgeblich von den Eltern beeinflusst (vgl. ebd.). Auch die Berufsaufklärung in der Schule spielt eine Rolle (vgl. 1964-04-03).

<sup>458</sup> Prinzipiell erwarten die Kinder, dass sie mit ihren Problemen nicht alleine gelassen werden, geben sich dann jedoch schon mit wenig als Antwort zufrieden, da sie die neuen Erklärungen erst langsam verarbeiten müssen (vgl. 1964-02-04).

<sup>459</sup> Dennoch nehmen die Kinder Fernsehsendungen in unterschiedlicher Art und Weise auf (vgl. 1964-03-03).

<sup>460</sup> Faktoren, die die Kinder bei der Herausbildung einer dauerhaften, stabilen und habituellen Lerneinstellung beeinflussen, sind die Persönlichkeit des Lehrers, sein didaktisch-methodisches Können und seine Autorität (vgl. 1964-07-04). Positiv wirkt sich hierbei ein kultivierter Arbeitsstil des Lehrers aus (vgl. 1964-09-01), im Negativen v.a. ungünstige außerschulische Einflüsse, belastender Druck durch mögliche Fehlleistungen (der die Schüler „entmutigt“) und v.a. ständiges Schimpfen des Lehrers (vgl. 1964-07-04). Dieses verursacht bei den Schülern einen bestimmten Gewöhnungseffekt, ein Abstumpfen und eine Abnahme der Lernbereitschaft (vgl. ebd.).

<sup>461</sup> So sind die Kinder einerseits in ihrer Herangehensweise an die Umwelt weder „naiv“ noch „unkritisch“, bilden andererseits jedoch primär gefühlsmäßige Bindungen an die Dinge und Erscheinungen ihrer Heimat aus (vgl. 1964-11-01; 1964-12-01).

Ergänzung von Handlungsmotiven (vgl. 1964-04-04)<sup>462</sup>. Auf handlungsbezogener Ebene werden neben allgemeinen jedoch uneinheitlichen Charakterisierungen des Ablaufs kindlicher Lernprozesse<sup>463</sup> vereinzelt weitere unterrichtsinterne Aktivitäten der Schüler benannt<sup>464</sup>. Zu diesen zählen auch die Kollektivbildung (vgl. 1964-09-01)<sup>465</sup> und das teilweise negative selbstbezogene Antwortverhalten der Kinder auf Lehrerfragen<sup>466</sup>. Auf generalisierter Ebene sind die Kinder zum einen Wesen, deren Entwicklung unter der Berücksichtigung ihrer individuellen Eigenarten (vgl. 1964-09-01; 1964-10-03) im Schülerkollektiv (vgl. 1964-09-01) in Phasen (vgl. 1964-12-01)<sup>467</sup> abläuft. Zum anderen werden sie jedoch bereits in ihrem aktuellen Status als Hausherrn von morgen (vgl. ebd.) und damit völlig gleichberechtigte Mitglieder der sozialistischen Gesellschaft betrachtet (vgl. 1964-02-02). Als solche müssen sie sich auch für ihre realen Leistungen kritisieren lassen, die noch nicht den generellen Berufsanforderungen entsprechen (vgl. 1964-04-03). Mit Bezug auf die als ideal über die Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräte steht im kognitiven Bereich in Anlehnung an die Realattribuierungen ebenfalls das Ziel der Befähigung der Schüler zur freien Berufswahl im Mittelpunkt. Diese soll jedoch gleichzeitig den Interessen der sozialistischen Gesellschaft entsprechen und durch eine adäquate Berufsaufklärung erreicht werden (vgl. 1964-09-05)<sup>468</sup>. Im Rahmen der Berufsorientierung wird von den Schülern erwartet, Wissen über wesentliche Merkmale der örtlichen Industrie- und Wirtschaftszweige zu gewinnen. Dies impliziert auch einen Überblick v.a. über die lokal wichtigen Berufsbilder mit ihren Tätigkeitsbereichen und Anforderungen (vgl. 1964-04-03; 1964-09-05)<sup>469</sup>. Weitere geforderte Lerninhalte bezie-

<sup>462</sup> Die Bedürfnisse der Kinder nach vielfältiger Tätigkeit (Spiel, Lernen, Arbeit), nach sozialer Anerkennung, nach dem Aufdecken bestimmter Zusammenhänge werden durch die Ergänzung von Handlungsmotiven höherentwickelt (vgl. 1964-04-04). Dabei ist das Verhältnis der Schüler zum Lehrer entscheidend dafür, in welchem Maße das Kind Motive, Einstellungen und Meinungen aufnimmt und sie zur Handlungsgrundlage werden lässt, zumal die Schüler dem Lehrer in den ersten Schuljahren eine fast unbedingte und vorbehaltlose Autorität gegenüber ausweisen (vgl. ebd.).

<sup>463</sup> Im Allgemeinen lernen die Kinder nach dem vom Ministerium für Volksbildung herausgegebenen Lehrplan (vgl. 1964-10-04), überwinden während des Lernens Schwierigkeiten zur Erreichung ihrer Ziele (vgl. 1964-04-04) und werden in der Qualität und Quantität ihres Lernens durch einstellungsstiftende Impulse des Lehrers beeinflusst (vgl. 1964-07-04).

<sup>464</sup> Des Weiteren schreiben die Kinder bspw. Einladungen zur Klassenelternversammlung, bringen ihr liebstes Spielzeug oder ihr liebstes Buch mit oder berichten den Eltern von ihren Schulerlebnissen (vgl. 1964-01-03; 1964-02-02).

<sup>465</sup> Vorteil der Kollektivbildung ist, dass die Kinder dann weniger Probleme mit Disziplin und Ordnung haben, weniger im Unterricht stören und besser schöpferisch tätig sind (vgl. 1964-09-01).

<sup>466</sup> So wird herausgestellt, dass von den Schülern geäußerte, subjektbezogene Aussagen bei Begriffsdefinitionen und Antworten auf Lehrerfragen vorherrschen (vgl. 1964-02-02; 1964-12-01).

<sup>467</sup> Im Rahmen der Entwicklungsphasen befinden sich die Unterstufenschüler gerade in der Phase des naiven Realismus, in der sie sich unkritisch verhalten und die dahinterliegenden Beziehungen und Verknüpfungen noch nicht erfassen (vgl. 1964-12-01).

<sup>468</sup> Die Schüler sollen im Prozess der Berufsfindung durch pädagogische Lenkung schrittweise zur eigenen Berufsentscheidung fähig werden, sofern sie an Maßnahmen der Berufsaufklärung und Berufsorientierung partizipieren, die ihrem Entwicklungsstand entsprechen (vgl. 1964-04-03). Dieser Berufsfindungsprozess soll bereits in der Unterstufe beginnen (vgl. ebd.).

<sup>469</sup> Dabei sollen die Kinder die Berufsbilder von Anfang an im volkswirtschaftlichen Gesamtzusammenhang begreifen sowie die aktuell noch vorhandenen Probleme der Nachwuchslenkung erfassen, um sich demgemäß in Anlehnung an die Entwicklungstendenzen der Volkswirtschaft für einen notwendigen Beruf innerhalb des Berufsfindungsprozesses zu entscheiden (vgl. 1964-09-05).



hen sich grundlegend auf das zu erwerbende wissenschaftliche Weltbild, das jedoch in diesem Zeitschriftenjahrgang nicht weiter konkretisiert wird (vgl. 1964-11-01)<sup>470</sup>. Hinzu kommen mit etwas spezifischerem Fokus einerseits Kenntnisse über gesellschaftsbezogene Inhalte, die u.a. die Herausbildung eines Verständnisses für die Entstehung demokratischer Sittlichkeit (vgl. ebd.) und die Kenntnis der Grundregeln kollektiven Lebens umfassen (vgl. 1964-09-01)<sup>471</sup>. Andererseits spielen jedoch auch unterrichtsfachbezogene Lerninhalte<sup>472</sup> und Grundkenntnisse, die sich auf ein von den Schülern gefordertes Allgemeinwissen beziehen, eine Rolle (vgl. 1964-02-01; 1964-04-04; 1964-07-04). Ebenso sollen die Kinder erneut hinsichtlich der bei ihnen ablaufenden Denkprozesse v.a. ein selbstständiges und logisches Denken auf einem höheren Niveau erwerben (vgl. 1964-02-01; 1964-09-03; 1964-12-01)<sup>473</sup>. Emotional-volitiv wird von den Schülern v.a. erwartet, dass sie gesellschaftlich wertvolle Motive des Handelns zu persönlichen Überzeugungen machen und diese in der Tätigkeit höherentwickeln (vgl. 1964-04-04). Damit verbunden sollen sie im sozialistischen Kollektiv jene staatsbürgerlichen Eigenschaften erwerben, die sie befähigen, in der sozialistischen Demokratie mitzuarbeiten, mitzuplanen und mitzuregieren (vgl. 1964-09-01)<sup>474</sup>. Innerhalb der beispielhaften Explikationen derartiger wertvoller Handlungsmotive und Eigenschaften<sup>475</sup> sind v.a. zwei Aspekte von besonderer Relevanz: So wird von den Schülern erwartet, dass sie Berufswünsche herausbilden, die den persönlichen wie gesellschaftlichen Interessen entsprechen (vgl. 1964-04-03; 1964-09-05), wie ebenso eine vorbildliche Lern- und Arbeitsmoral, orientiert an gesellschaftlichen Motiven, entwickeln (vgl. 1964-05-01; 1964-07-04). Die von den Kindern auf der Ebene der Handlungen geforderten Tätigkeiten beziehen sich schwerpunktmäßig auf ihre aktive und selbstständige Teilnahme an der Vollendung des Aufbaus des Sozialismus und damit am Leben des Kollektivs (vgl. 1964-01-01; 1964-02-01; 1964-07-04; 1964-09-01)<sup>476</sup>. Hierzu sind zudem Fertigkeiten und Gewohnheiten

<sup>470</sup> Ausnahme ist die Explikation, dass das wissenschaftliche Weltbild die Grundlage für die Durchdringung der Wirklichkeit sein soll (vgl. 1964-07-04).

<sup>471</sup> Mit den Kenntnissen über das Kollektiv sind auch Erfahrungen mit der schöpferischen und kreativen Bildung einer Kollektivmeinung verbunden (vgl. 1964-09-01). Weitere gesellschaftsbezogene Lerninhalte beziehen sich auf ein Verständnis für die fortschrittlichen werktätigen Menschen, insbesondere das Sowjetvolk (vgl. 1964-11-01).

<sup>472</sup> Hierzu zählen der Erwerb von Kenntnissen in Syntax und Morphologie als notwendige Voraussetzungen für einen erfolgreichen fremdsprachlichen Unterricht im 5. Schuljahr (vgl. 1964-11-01) sowie mathematisches Grundwissen, das ein höheres Niveau erreichen soll (vgl. 1964-07-01). Ebenso sollen die Schüler verstehen, dass Lernen Ausdauer, Fleiß und beharrliche Anstrengungen erfordert (vgl. 1964-07-04).

<sup>473</sup> Wie bei der Spezifizierung des Grundwissens wird auch bei den geforderten geistigen Fähigkeiten mathematisches Denken benötigt, um die Anforderungen des mathematischen Fachunterrichts der oberen Schulklassen zu erfüllen (vgl. 1964-07-01).

<sup>474</sup> So sollen die Schüler bei fortgeschrittener Kollektiventwicklung die Einhaltung der Normen als selbstverständlich und notwendig ansehen und damit das Allgemeine und die Bedürfnisse der Gesellschaft als das Besondere und Wesenhafte des Einzelnen empfinden (vgl. 1964-09-01).

<sup>475</sup> Allgemein benannt werden Liebe zur Arbeit und Achtung vor den Arbeitern (vgl. 1964-05-01), bewusste Disziplin (vgl. 1964-02-05), persönliche und kollektive Selbstständigkeit, Organisiertheit, Selbstbeherrschung (vgl. 1964-09-01), Grundlagen der Autorität (vgl. 1964-02-05), Verantwortlichkeit (vgl. 1964-09-03) wie auch Wissbegierde (vgl. 1964-02-01) und Friedensliebe kombiniert mit Völkerfreundschaft (vgl. 1964-09-05).

<sup>476</sup> Von den Schülern wird erwartet, die Wirklichkeit praktisch umzugestalten (vgl. 1964-07-04) und in dieser Tätigkeit ihre herausgebildeten gesellschaftlichen Motive höherzuentwickeln (vgl. 1964-04-04), um so ein moralisches und sittliches Verhalten zu erlangen (vgl. 1964-04-04; 1964-11-01).

der sozialistischen Lebensführung nötig (vgl. 1964-02-01)<sup>477</sup>. Weitere erwünschte Handlungen beziehen sich direkt auf den unterrichtlichen Kontext, da der Schulbesuch die wichtigste gesellschaftliche Tätigkeit der Kinder im Unterstufenalter darstellt (vgl. 1964-03-03). Entsprechende innerunterrichtliche Schüleraktivitäten betreffen eine aktive Berufsfindung<sup>478</sup> sowie eine Reihe weiterer Tätigkeiten (vgl. 1964-12-01). Besonders von Relevanz sind dabei intensives, zielgerichtetes Lernen (vgl. 1964-01-02; 1964-07-04) und eng mit dem Lernen der Schüler verbundene Handlungen, die ihre Selbsttätigkeit und Aktivität betonen<sup>479</sup>. Ideales Ziel des kindlichen Lernprozesses ist hierbei die Ausbildung von Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben, Beobachten, Denken und Ausdruck (vgl. 1964-11-01) genauso wie die Gewöhnung an unterrichtsfachspezifische Arbeitsverfahren. Diese befähigen sie in zunehmendem Maße, selbstständig zu lernen (vgl. 1964-12-01)<sup>480</sup>. Auf generalisierter Ebene sollen die Kinder nicht mehr nur zu allseitig gebildeten sozialistischen Staatsbürgern werden (vgl. 1964-02-01; 1964-02-02; 1964-03-02; 1964-07-04), die sich zum Kollektiv entwickeln (vgl. 1964-04-04; 1964-09-01), sondern darüber hinaus weitere Attribute erfüllen. Gefordert werden ein moralisch gefestigtes (vgl. 1964-04-04) wie auch ein demokratisches Bewusstsein (vgl. 1964-11-01). In Kombination hiermit sollen die Schüler kämpferischen, demokratischen Patriotismus entwickeln (vgl. ebd.) und zu geistig und körperlich tüchtigen Menschen im Geiste der Demokratie werden (vgl. 1964-01-01; 1964-01-03; 1964-09-03). Durch eine wünschenswerte allseitige Entwicklung (vgl. 1964-11-01; 1964-12-01), eine Verbesserung der Lernergebnisse (vgl. 1964-09-03) und durch das Aufwachsen in einem festen Ordnungsgefüge mit regulierenden Traditionen (vgl. 1964-09-01) erwerben die Schüler zudem idealerweise die Fähigkeit für ein Leben im Sozialismus (vgl. 1964-02-01) bzw. Kommunismus (vgl. 1964-09-04).

Die an die Profession über Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräte des elften Zeitschriftenjahrganges 1964 weisen ähnlich dem Abschlussjahrganges der ersten zeitschrifteninternen Periode 1957 eine thematische Aufweitung und allgemeine Rücknahme der Attribuierungen im Vergleich zu den Vorjahren auf. Basis der thematischen Erweiterung ist v.a. die Bezugnahme auf die Berufswahl der Kinder und ihre Auseinandersetzung mit sexuellen Inhalten, die auf kognitiver und emotional-volitiver Ebene eine Rolle spielen. Sobald diese Sonderthemen aufgegriffen werden, geschieht dies ferner nicht in der sonst einheitlichen, widerspruchsfreien Art und Weise innerhalb der kindbezogenen Attribuierungen, sondern im Sinne ambivalenter Zuschreibungen. Jenseits dieser thema-

<sup>477</sup> Die geforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Beteiligung am Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung und Problemüberwindung (vgl. 1964-05-01) sollen einerseits auf allgemeinem Niveau wertvollen staatsbürgerlichen Fähigkeiten entsprechen (vgl. 1964-07-04; 1964-09-01) und werden andererseits teilweise spezifiziert, bspw. als die Herausbildung kultureller Gewohnheiten oder die Fähigkeit zur maximalen Zeitausnutzung (vgl. 1964-02-05; 1964-09-01).

<sup>478</sup> So sollen die Schüler u.a. durch Gespräche mit verschiedenen Eltern über ihre Berufe solche Tätigkeiten finden, die sie befriedigen und in denen sie gute Leistungen erzielen können (vgl. 1964-04-03; 1964-09-05).

<sup>479</sup> Dazu zählen bspw. das selbstständige Durchführen von kleinen Experimenten (vgl. 1964-09-05), das Auswählen von Lesestoffen, die ihrer Auffassungskraft entsprechen (vgl. 1964-11-01), und die Entwicklung von klaren Vorstellungen über Erscheinungen in ihrer Umwelt (vgl. 1964-12-01), genauso wie das eigene Produzieren von Ideen im Unterricht (vgl. 1964-09-01) oder die Beantwortung von Fragen über Sexualität, sobald diese im Unterricht zur Sprache kommen (vgl. 1964-09-04).

<sup>480</sup> Hierzu zählt z.B. die selbstständige Lektüre von Büchern, um aus ihnen Wissen zu schöpfen (vgl. 1964-11-01; 1964-12-01).

tischen Erweiterungen werden jedoch die Inhalte der Vorjahre aufgegriffen, wenn auch in diminuierter Form. So stehen im kognitiven Bereich kindliche Denkprozesse wie auch teilweise erneut die Mängel der Schüler im Mittelpunkt, auf emotional-volitiver Ebene v.a. die kindlichen Lerneinstellungen und deren Beeinflussbarkeit und auf handlungsbezogener Ebene Prozesse der Kollektivbildung und unterrichtsinterne Aktivitäten, die nur vereinzelt negativ verlaufen. Auch auf generalisierter Ebene werden v.a. ihre noch ungenügenden Leistungen wieder hervorgehoben. Die als ideal vermittelten Wissensvorräte des elften Zeitschriftenjahrganges greifen wie die realen Attribuierungen desselben Jahres als Zusatzthema die Berufswahl der Schüler auf, die durch erwünschte Lerninhalte und emotional-volitiver Einstellungen konkretisiert wird. Daneben führen die kindbezogenen Attribuierungen jedoch die Ansätze innerhalb der Zuschreibungen des Vorjahres fort und weisen in allen Bereichen der Persönlichkeit eine Orientierung an gesellschaftlichen wie unterrichtlichen Idealen auf. So geht es im kognitiven Bereich um Kenntnisse über das kollektive Leben wie auch den Erwerb von unterrichtsfachbezogenen Lerninhalten. Auf emotional-volitiver Ebene sollen die Schüler v.a. gesellschaftlich wertvolle Handlungsmotive erwerben, zu denen jedoch auch eine entsprechende Lern- und Arbeitsmoral zählt. Handlungsbezogen werden fast ausschließlich unterrichtliche zielgerichtete Lernaktivitäten, die u.a. Grundfertigkeiten und unterrichtsfachspezifische Arbeitsverfahren betreffen, gefordert. Daneben findet jedoch auch das aktionale Ziel der Hilfe beim Aufbau des Sozialismus Erwähnung. Auf generalisierter Ebene sind die Zuschreibungen breit und umfassen neben dem sozialistischen Menschen mit guten Lernergebnissen auch das Ziel eines demokratischen Bewusstseins und die Fähigkeit zum Leben im Kommunismus.

#### 4.2.10 Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“ (zeitschrifteninterne Periode 1954-1957)

Im Sinne einer deskriptiven Darstellung der Daten stehen innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte unabhängig von der betreffenden Jahrgangsstufe im kognitiven Bereich die Lerneinschränkungen der Unterstufenschüler im Mittelpunkt<sup>481</sup>. Diese Fokussierung auf kindliche Lerneinschränkungen erfolgt jedoch nicht in Form einer Kritik, sondern behandelt die Einschränkungen im Sinne alterstypischer Besonderheiten. Daneben geht es v.a. um innerunterrichtliches Lernen der Schüler wie ihre Aneignung der Schülerregeln (vgl. u.a. 1955-05-06) oder ihre eher beobachtend-rezipierende Auseinandersetzung mit bestimmten Unterrichtsmedien (z.B. Bilder an der Wandtafel, vgl. 1954-04-01; Wandzeitung, vgl. 1954-04-03). Als Besonderheit wird hinsichtlich der Schüler der ersten Jahrgangsstufe v.a. ihr kognitiver Umgang mit der Ungerechtigkeit von Noten herausgestellt<sup>482</sup> wie auch ihre aktive Beschäftigung mit der Fibel, durch die sie mit gesellschaftsbezogenen Themen in Kontakt kommen<sup>483</sup>. Auch auf emotional-volitiver Ebene spielt die Fibel für alle Erstklässler eine wichtige Rolle, da sie durch dieses Buch Liebe zur Arbeit, den Willen zum fleißigen Lernen und Stolz auf die Leistungen der Arbeiter und Bauern entwickeln (vgl. 1954-06-01). Diese Zentralität der Fibel resultiert auch aus der generellen Aufnahmebereitschaft der Schüler für Bildinhalte (vgl. 1955-05-06). Einen weiteren wichtigen Beeinflussungsfaktor für die Kinder der ersten Jahrgangsstufe stellt neben der Fibel v.a. der Lehrer dar, dem die Schüler meist Vertrauen und Zuneigung entgegenbringen und seinem Wort häufig mehr Bedeutung beimessen als dem ihrer Eltern (vgl. u.a. 1956-05-06; 1956-06-03; 1957-10-04), sofern sie sich angemessen von ihm behandelt fühlen (vgl. u.a. 1955-04-01). Betont wird auf emotional-volitiver Ebene zudem die prinzipiell positive Einstellung der Schulanfänger zur Schule und zum Lernen<sup>484</sup>. Daneben bringen sie v.a. alterstypische Grundhaltungen und Präferenzen mit in den Unterricht<sup>485</sup> sowie ihren prinzipiellen Spieltrieb, der in dem Alter noch von großer Relevanz ist (vgl. u.a. 1954-06-01; 1956-10-01). Jenseits der erwähnten explizit auf die Erstklässler rekurrierenden emotional-volitiven Zuschreibungen finden sich für die anderen Jahrgangsstufen kaum weitere Benennungen. Auf handlungsbezo-

<sup>481</sup> Diese beziehen sich u.a. auf ihr begrenztes Fassungsvermögen (vgl. u.a. 1954-06-01; 1956-07-02; 1957-01-03), ihre mangelnde Abstraktionsfähigkeit (vgl. u.a. 1955-09-02) und ihr Nicht-Verstehen bestimmter Begriffe (bspw. „Kämpfer für Frieden und Fortschritt“) (1956-06-02, 7) und bestimmter Inhalte im Allgemeinen (bspw. aus der Fibel stammend) (vgl. u.a. 1954-06-01; 1955-09-02).

<sup>482</sup> Als negativ registrieren es die Schüler bspw., wenn bei der Notenvergebung Unehrlichkeit nicht entdeckt und Fleiß bestraft wird (vgl. 1956-06-03; 1957-06-01).

<sup>483</sup> Auf gesellschaftliche Grundlagen bezogen setzen sich die Schüler anhand der Fibel mit Wilhelm Pieck als humanistisch gesinntem Menschen, mit dem Ziel der Erhaltung des Friedens oder mit dem richtigen und angebrachten Verhalten gegenüber ihren Eltern und Großeltern auseinander (vgl. 1954-06-01).

<sup>484</sup> Zum Ausdruck kommt die positive Grundhaltung der Kinder zur Schule einerseits in ihrer freudigen Erwartung der Einschulung (vgl. u.a. 1954-04-02; 1954-04-03; 1954-04-04; 1956-07-05) und andererseits in ihrer mitgebrachten inneren Bereitschaft zum Lernen bzw. ihrem Lerneifer (vgl. u.a. 1954-05-02; 1956-10-01).

<sup>485</sup> Hierzu zählen bei den Schülern der ersten Jahrgangsstufe Vorlieben (z.B. die Vorliebe für das Vorlesen lassen von Bilderbüchern) (vgl. 1955-05-06), Interessen (denen sie bspw. in entwicklungsgemäßer Form nachgehen können wollen) (vgl. 1956-12-02) und Gefühle (bspw. die gefühlsmäßig enge Bindung zur Mutter und ihre feste Verbundenheit zur Familie) (vgl. 1954-06-01).

gener Ebene sind die Zuschreibungen gleichmäßiger verteilt und weisen über alle Jahrgangsstufen hinweg zwei Schwerpunktbereiche auf. Zum einen werden die Einschränkungen der Schüler in den Mittelpunkt gerückt. Diese betreffen u.a. Schwierigkeiten beim Erwerb der richtigen Lese- und Schreibtechnik (vgl. u.a.; 1954-01-03; 1954-06-01; 1954-07-02; 1955-05-06; 1955-09-02) – die jedoch je nach Jahrgangsstufe variieren – und beim Befolgen der Schülerregeln (vgl. u.a. 1955-08-03). Zum anderen stehen innerunterrichtliche Aktivitäten im Zentrum der handlungsbezogenen Zuschreibungen. Der gleichen beziehen sich auf Übungen v.a. im Lese- und Schreib-, aber auch im Rechenunterricht, die teilweise etwas detaillierter geschildert werden (vgl. u.a. 1954-04-02; 1954-06-01; 1954-08-02; 1955-12-03; 1956-09-01) und auf ausgewählte Unterrichtsthemen, die mehr oder weniger den Heimatstaat betreffen<sup>486</sup>. Hinzu kommen im Speziellen für die Kinder der ersten Jahrgangsstufe Aktivitäten, die mit ihrer Schulanmeldung und Schulaufnahmefeier in Verbindung stehen<sup>487</sup> oder auf ihren Spieltrieb referenzieren, der in ihrem Leben noch von besonderer Wichtigkeit ist (vgl. 1956-10-01). Auf die Erstklässler fokussieren sich auch die generalisierten Zuschreibungen, da sich im Speziellen diese Schülergruppe in einer ständigen individuell differenten Entwicklung befindet (vgl. u.a. 1954-12-07; 1956-07-05). Mit dem Schulbeginn nehmen sie den Schritt von Spielkindern hin zu Schülern in Angriff, den sie zu Beginn des Schuljahres noch nicht bewältigt haben (vgl. u.a. 1955-08-03; 1956-06-03). Ein solcher Schritt führt bei ihnen in den ersten Unterrichtsmonaten häufig auch zu Überforderungserscheinungen (bspw. mit der Schreib-Lese-Methode) (vgl. u.a. 1955-08-03; 1956-04-01). Hinsichtlich der anderen Jahrgangsstufen treten kaum generalisierte Zuschreibungen in der ersten zeitschrifteninternen Periode auf<sup>488</sup>.

Die als ideal vermittelten Wissensvorräte über die Unterstufenschüler einzelner Jahrgangsstufen beschreiben über alle Jahrgangsstufen hinweg im kognitiven Bereich ähnliche, von den Kindern zu erwerbende Lerninhalte. Diese Inhalte umfassen sowohl im Allgemeinen unterrichtsfachbezogenes Lernwissen<sup>489</sup> als auch zudem vereinzelte konkrete Kenntnisse von der Vergangenheit der DDR und ihren Produktionsstätten (vgl. u.a. 1957-07-02)<sup>490</sup>, deren Erwerb der Anbahnung eines polytechnischen Gesichtskreises dienen soll. Hinzu kommt die erwünschte Aneignung eines humanistischen Bildungsideals und damit verbundenen kulturell wertvollen Stoffen (vgl. 1954-06-01; 1957-02-03)<sup>491</sup>. Darüber hinaus bestehen an alle Schüler der ersten Jahrgangsstufe weitere Forderungen. Zum einen sollen diese durch lückenloses Voranschreiten im Stoff qualitativ hochwertiges und festes Wissen erwerben (vgl. 1954-04-02; 1955-08-03; 1956-10-01).

<sup>486</sup> Zu diesen Themen gehören auch das Sprechen über den Vergleich von Krieg und Frieden (vgl. 1954-09-02), das Aufschreiben patriotischer Gedanken (vgl. ebd.) oder das Singen von Volksliedern (vgl. 1957-11-03).

<sup>487</sup> So betreten sie bspw. den Festraum oder danach das neue Klassenzimmer (vgl. u.a. 1954-04-02; 1954-04-03; 1954-04-04; 1956-07-05).

<sup>488</sup> Im gegebenen Fall beschränken sie sich darauf, dass sich die Schüler auf einem anderen Entwicklungs- und Leistungsstand als in den vorherigen Jahrgangsstufen befinden (vgl. 1954-01-03; 1955-12-03).

<sup>489</sup> Hierzu werden Inhalte des Lese- und Rechtschreibunterrichts aufgeführt, aber auch des geschichtlichen und geographischen Wissens über den Heimatort oder die musikalische Bildung (vgl. u.a. 1955-09-02; 1956-07-02; 1957-02-03; 1957-11-03).

<sup>490</sup> Konkret auf den sozialistischen Staat beziehen sich bspw. Wissen über die sozialistische Oktoberrevolution anlässlich des 40. Jahrestages (vgl. 1957-11-03) oder über die revolutionären Kämpfer Marx, Liebknecht, Luxemburg und Thälmann (vgl. 1954-06-01).

<sup>491</sup> Hierzu zählen bspw. Gedichte von Goethe, Heine und Eichendorff (vgl. 1954-06-01; 1957-02-03).

Zum anderen wird von ihnen erwartet, dass sie als Voraussetzung für den angestrebten Lernerfolg prinzipiell erfassen, dass sie nun Schüler sind (vgl. 1956-07-05) und damit verbunden sowohl die Rolle des Lehrers als Helfer und Kontrolleur verstehen (bspw. bezüglich Spicken) (vgl. 1954-05-02; 1956-07-05) als auch die Schülerregeln als wichtige Grundlage kennenlernen, verstehen und einprägen (vgl. u.a. 1954-12-07; 1955-05-06; 1955-08-03). In Verbindung mit den Lerninhalten über die DDR sollen die Schüler über die Jahrgangsstufen hinweg auf emotional-volitiver Ebene sowohl Interesse an der Arbeit der Werktätigen als auch eine enge Beziehung zu Marx, Liebknecht, Luxemburg und Thälmann sowie den damit verbundenen Wunsch entwickeln, diesen nachzueifern (vgl. u.a. 1954-06-01; 1957-07-02). Des Weiteren stehen erneut v.a. die Kinder der ersten Jahrgangsstufe mit den von ihnen erwünschten Emotionen bei der Einschulung im Mittelpunkt. Dieses Ereignis sollen sie als Freude und besonderes Fest<sup>492</sup> (vgl. u.a. 1954-04-02; 1954-04-03; 1956-06-02) wie auch als Einstieg in ihre Rechte und Pflichten als Schüler empfinden. Ihre Pflichten konkretisieren sich u.a. darin, dass sie ihre bisherige Spontaneität Willensprozessen unterwerfen, den Erwachsenen nacheifern und eine ausreichende Lernbereitschaft ausbilden (vgl. u.a. 1956-06-03; 1956-07-05; 1956-12-02). Daneben sollen sie ab dem ersten Schultag an eine enge, vertrauensvolle Verbindung zum Lehrer aufbauen und spüren, dass er sich für jeden einzelnen interessiert (vgl. 1956-07-05). Im handlungsbezogenen Bereich geht es über alle Jahrgangsstufen hinweg v.a. um unterrichtsinterne Aktivitäten, die sich häufig auf den Lese- und Schreibunterricht<sup>493</sup>, darüber hinaus jedoch auch auf andere Unterrichtsfächer beziehen<sup>494</sup>. Ausgewählte Lernaktivitäten fokussieren überdies im Expliziten die Auseinandersetzung mit dem sozialistischen Staatssystem, was teilweise in der Kombination mit Unterrichtsgängen zu Produktionsbetrieben erfolgt<sup>495</sup>. Die Schüler der ersten Jahrgangsstufe sollen zudem zielgerichtet und gemäß den Aufgaben, die die Schule und damit die Gesellschaft stellt, im Unterricht agieren (vgl. u.a. 1955-08-03; 1956-06-03) und sich dabei v.a. an den Schülerregeln orientieren (vgl. 1954-12-07; 1955-08-03). Dieses erwünschte Verhalten wird teilweise an Beispielen exemplarisch benannt<sup>496</sup>. Daneben sollen die Schüler aller Jahrgangsstufen auf handlungsbezogenem Niveau gelegentlich noch bestimmte Fertigkeiten erwerben, die eng mit ihren Aktivitäten zusammenhängen, da sie die Fertigkeiten jeweils während der entsprechenden Tätigkeit trainieren<sup>497</sup>. Auf physischem Niveau wird diese Forderung jedoch teilweise wieder eingeschränkt, da sie bspw. nur so viel Erde umgraben dürfen, dass bei ihnen keine körperlichen Schäden entstehen (vgl. 1957-07-02). Generalisierte Zuschreibungen finden sich erneut nur mit Bezug auf die Schüler der ersten Jahrgangsstufe, die zur Einschulung Schul-

<sup>492</sup> Diese ist genauso bedeutsam wie ihre Schulentlassung mit 14 Jahren (vgl. 1954-04-04).

<sup>493</sup> Derartige Aktivitäten umfassen bspw. das Sprechen über Fibelinhalte, Lautbildungsübungen, die Steigerung der Schriftgeläufigkeit oder auch das Schreiben von Pflichtdiktaten (vgl. u.a. 1954-01-03; 1955-04-03; 1956-07-02; 1956-07-02).

<sup>494</sup> Aufgeführt werden Dinge wie Basteln, Kleben und Holzschnittarbeiten, dramatisches Gestalten oder die Auseinandersetzung mit den Bodenschätzen der Heimat (vgl. u.a. 1955-09-02; 1956-12-04; 1954-06-02; 1957-07-02).

<sup>495</sup> Hierzu zählen über alle Jahrgangsstufen hinweg die Behandlung des 40. Jahrestages der sozialistischen Oktoberrevolution genauso wie die Unternehmung von Unterrichtsgängen zu Fabriken des Heimatortes, um wesentliche Merkmale der Produktionsverhältnisse kennenzulernen (vgl. u.a. 1957-07-02; 1957-09-02).

<sup>496</sup> So wird von den Erstklässlern u.a. verlangt, ihre Hefte sauber zu führen, ihre Hausaufgaben regelmäßig zu erledigen (vgl. 1955-08-03), pünktlich zu sein und nicht über andere zu lachen (vgl. 1954-04-02; 1955-08-03).

<sup>497</sup> Genannt werden hier das Training der Handgeschicklichkeit durch einfache Holzarbeiten oder die richtige Handhabung der Hacke und des Pflanzholzes durch Gartenarbeit (vgl. u.a. 1957-07-02).



reife und eine gewisse Vorbereitung aus dem Kindergarten mitbringen (vgl. 1954-04-02; 1957-11-04) und im Laufe des ersten Schuljahres die vorgeschriebenen Bildungs- und Erziehungsziele erreichen sollen. In Verbindung damit steht auch die Forderung nach dem Erwerb der Grundlagen für die Herausbildung eines arbeits- und leistungsfähigen Schülerkollektivs (vgl. 1955-04-01; 1955-08-03). Dies soll die Kinder jedoch nicht überfordern (vgl. 1956-12-02).

#### 4.2.11 Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“ (zeitschrifteninterne Periode 1958-1959)

Im Vergleich zu den als ideal über die Schüler einzelner Jahrgangsstufen vermittelten Wissensvorräten spielen die realen Attribuierungen in der zweiten zeitschrifteninternen Periode eine untergeordnete Rolle. Auf deskriptiver Ebene geht es im kognitiven Bereich über alle Jahrgangsstufen hinweg um das Kennenlernen der belebten und unbelebten Natur sowie der gesellschaftlichen Prozesse. Hierfür stellen die Schüler Beobachtungen in der Natur<sup>498</sup> und ebenso im direkten Kontakt mit der sozialistischen Produktion und dem eigenen Dorf an. Im Anschluss vertiefen sie die gesammelten Erkenntnisse im Unterricht<sup>499</sup> und erfassen so, *„wie die Anwendung von Maschinen es ermöglicht, die Arbeit zu erleichtern und mehr zu produzieren“* (1959-02-01, 4; Herv. i. Orig.). Auf diesem Weg werden die Schüler mit der Weltanschauung der Arbeiterklasse vertraut (vgl. 1958-12-01). Daneben sind kognitive Fähigkeiten und Grenzen der Schulkinder in den verschiedenen Jahrgangsstufen von Relevanz. So fehlen gerade den Erstklässlern noch das Verständnis für einige wichtige, gesellschaftsbezogene Erkenntnisse<sup>500</sup> und die Fähigkeit zum Lernen durch direkte Belehrung (vgl. 1958-01-02). Spätestens die Schüler der dritten Jahrgangsstufe verstehen jedoch bereits komplizierte Probleme bei der Entwicklung der landwirtschaftlichen Produktion (vgl. u.a. 1958-01-02; 1958-08-02). Mit explizitem Bezug auf die erste Jahrgangsstufe erfolgt zudem eine vertiefte Darstellung der Inhalte, die die Schüler durch die neue Rechenfibel erwerben und auf die sie auch auf emotional-volitiver Ebene positiv reagieren (vgl. 1958-06-04). Die wenigen emotional-volitiven Zuschreibungen, die die Schüler aller Jahrgangsstufen betreffen, beziehen sich auf ihr prinzipielles Interesse an verschiedenen Inhalten (bspw. das Leben früher oder das Handeln der Erwachsenen) (vgl. 1958-12-01; 1959-10-01) und ebenso auf ihre grundsätzliche Lernbereitschaft und Aufgeschlossenheit für das Neue (vgl. 1959-06-03). Handlungsbezogen sind die Kinder jahrgangsstufenübergreifend einerseits im Rahmen bestimmter Unterrichtsfächer aktiv<sup>501</sup> und erwerben Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen (vgl. 1958-12-01). Andererseits führen sie mehr oder weniger gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten durch, die innerhalb des Klassenzimmers wie auch auf dem Schulgelände, im Heimatort und gelegentlich im Betrieb stattfinden<sup>502</sup>. Durch diese Tätigkeiten eignen

<sup>498</sup> Hierzu gehören bspw. die Beobachtung von Wettervorgängen oder des Wechsels der Jahreszeiten (vgl. 1958-12-01; 1959-05-03).

<sup>499</sup> Schwerpunkte sind hierbei Kontakte mit der sozialistischen Produktion, dem Leben der LPG, des Dorfes und der Werktätigen. In Verbindung mit diesen Kontakten kommen das Kennenlernen menschlicher Erzeugnisse hinzu (bspw. Telefon, Kran, Radio, elektrisches Licht oder Traktor) und der Arbeitsweise technischer Geräte unter Berücksichtigung der zugrunde liegenden Naturgesetze (vgl. u.a. 1958-09-02; 1958-12-01; 1959-08-02; 1959-02-01).

<sup>500</sup> Derartige Erkenntnisse umfassen z.B. die Abkehr vom bürgerlichen Eigentumsbegriff oder ein Verständnis für die Rolle der gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeit im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang (vgl. u.a. 1958-12-01; 1959-03-03).

<sup>501</sup> Hierzu werden das Arbeiten mit der Fibel, dem Lesekasten, das Lesen von Lesestücken oder das Rechnen praktischer Aufgaben genannt (vgl. u.a. 1958-06-04; 1958-12-01).

<sup>502</sup> Zu diesen Aktivitäten zählen bspw. im Klassenraum das Scheuern von Bänken, das Anbringen von Kleiderhaken, das Aufräumen sowie das Basteln von Dingen für Kindergartenkinder oder die Herstellung anderer Gegenstände von gesellschaftlichem Wert (vgl. u.a. 1959-01-03; 1959-02-01; 1959-03-03). Außerhalb

sich die Schüler letztlich auch technische Fertigkeiten an (vgl. 1959-02-01). Darüber hinaus werden gelegentlich über die verschiedenen Jahrgangsstufen hinweg die handlungsbezogenen Ausgangsbedingungen der Schüler im Sinne einer Reflexion noch fehlender Fähigkeiten in den Blick genommen<sup>503</sup>. Im Falle des Auftretens generalisierter Zuschreibungen betreffen diese lediglich die Erstklässler, die bspw. nach der Einschulung zurückbleiben können, wenn sie noch nicht schulreif sind (vgl. u.a. 1958-06-04; 1958-11-03).

Im Rahmen der als ideal an die Profession vermittelten Wissensvorräte sollen sich die Schüler aller Jahrgangsstufen im kognitiven Bereich besonders intensiv mit den Themen „1. Mai“, „Volkspolizei und Volksarmee“ und v.a. „Junge Pioniere“ auseinandersetzen und diesbezüglich pro Jahrgangsstufe differierende und komplexer werdende Lerninhalte erwerben (vgl. 1959-11-02)<sup>504</sup>. Daneben beziehen sich weitere Idealzuschreibungen im kognitiven Bereich v.a. auf die Aneignung technischer Kenntnisse und Wissen über die sozialistische Produktion<sup>505</sup>. Übergreifendes Ziel für die Schüler aller Jahrgangsstufen ist, dass sie durch derartige Einzelkenntnisse das Typische am sozialistischen Aufbau erkennen und mit Hilfe einer systematisierten Erfassung typischer Einzelelemente des sozialistischen Systems die Überlegenheit der modernen Technik innerhalb der sozialistischen Produktion verstehen<sup>506</sup>. Referenz für das zu erwerbende Lernwissen stellen das materialistische Weltbild inklusive des dialektischen Denkens und des polytechnischen Gesichtskreises dar (vgl. 1958-12-01; 1959-02-01) und damit gleichzeitig eine Orientierung an der Weltanschauung der Arbeiterklasse (vgl. 1958-12-01). Weiteres Lernwissen jenseits der Idee des dialektisch-materialistischen Weltbildes spielen in dieser zeitschrifteninternen Periode kaum eine Rolle<sup>507</sup>. Dementsprechend sammeln die Schüler ihre Beobachtungen häufig in sozialistischen Betrieben, formen ihre Vorstellungen über kausale Beziehungen in Systemen darüber hinaus jedoch ebenso auf der Basis von Naturbeobachtungen in der belebten und unbelebten Natur<sup>508</sup> und vertiefen ihre Erfahrungen anschließend im Unterricht (bspw. im Werkunterricht). Im emotional-volitiven Be-

---

des Klassenzimmers kommen die Verschönerung des Schulgebäudes und Wohngebietes, das Sammeln von Heilkräutern und Altstoffen, die Hilfe im Schulgarten oder das gelegentliche Arbeiten im Betrieb hinzu (vgl. 1959-02-01; 1959-03-03).

<sup>503</sup> Derartige Mängel betreffen in der ersten Jahrgangsstufe Schwierigkeiten mit dem Warten bis zur Sprech-aufforderung durch den Lehrer und in der dritten Jahrgangsstufe den Umgang mit dem Lineal (vgl. u.a. 1958-09-04; 1959-03-04).

<sup>504</sup> Dies konkretisiert sich bspw. zum Thema „1. Mai“ wie folgt: In der ersten Jahrgangsstufe sollen die Schüler die Eltern beim Schmücken für den Maifestzug beobachten, als Zweitklässler lernen, was die Arbeiter und Genossenschaftsbauern auf dem Festzug zeigen, in der dritten Jahrgangsstufe etwas über die am Festzug teilnehmenden Betriebe erfahren und als Viertklässler den Begriff des „1. Mai“ durch den Gedanken der Völkerfreundschaft erweitern (vgl. 1959-11-02). Insbesondere die Thematik der „Jungen Pioniere“ spielt innerhalb der drei benannten Wissensbereiche eine besondere Rolle. Hier sollen die Schüler v.a. mit der Pioniersymbolik, dem Leben der Pioniere und den Pioniergesetzen vertraut werden (vgl. 1958-09-04).

<sup>505</sup> Gemeint sind Kenntnisse über die Jahresendabrechnung der LPG oder die Planung des Betriebes sowie Vergleiche zwischen Hand- und Maschinenarbeit (vgl. u.a. 1958-08-02; 1958-12-01; 1959-02-05; 1959-07-02).

<sup>506</sup> Hierzu zählt die LPG genauso wie die örtliche Gemeindevertretung (vgl. u.a. 1958-12-01).

<sup>507</sup> In diesem Kontext werden lediglich mathematisches Denken und rechnerische Kenntnisse bezogen auf die erste Jahrgangsstufe angesprochen (vgl. 1958-06-04).

<sup>508</sup> Im Rahmen der Naturbeobachtung geht es bspw. um den Zusammenhang zwischen Blütenbestäubung und Nahrungssuche der Bienen oder auch die Abhängigkeit der Jahreszeiten und des Tag-/ Nachtwechsels von der Stellung der Erde im Sonnensystem (vgl. u.a. 1959-02-01; 1959-05-01; 1959-05-03).

reich stehen in Ergänzung zu den drei auf kognitiver Ebene betonten Einzelthemen entsprechende Emotionen (bspw. das schöne Erleben des Festtages des 1. Mai) im Mittelpunkt, die sich v.a. auf das Pionierleben fokussieren. So sollen die Schüler Interesse für eine aktive Teilnahme an der Pionierorganisation, Sympathien für den Pioniergruppenleiter und den Wunsch, Ernst Thälmann nachzueifern, entwickeln (vgl. u.a. 1958-09-04; 1959-11-02). Des Weiteren spielt nur noch im Allgemeinen die geforderte Entwicklung einer sozialistischen Moral und sozialistischer Charaktereigenschaften eine Rolle (vgl. u.a. 1958-12-01; 1959-01-03; 1959-02-01). Im ausführlich behandelten Bereich der kindlichen Aktivitäten geht es neben Handlungen, sie sich auf die oben genannten drei Schwerpunktthemen des Unterrichts und hierbei insbesondere auf die Pionierorganisation beziehen<sup>509</sup>, schwerpunktmäßig um gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten. Diese differieren zwischen den Jahrgangsstufen etwas und werden insbesondere mit Blick auf die Aktivitäten der Erstklässler konkretisiert (vgl. u.a. 1959-02-01; 1959-03-03). Idealerweise soll die gesellschaftlich-nützliche Arbeit der Schüler aller Jahrgangsstufen mit verschiedenen Unterrichtsfächern (bspw. Deutschunterricht oder Werken) in Verbindung stehen<sup>510</sup>. Jedoch besteht ferner die Forderung nach gesellschaftlich-nützlichen Aktivitäten der Kinder ohne Unterrichtsbezug, die damit auch einen größeren Nutzen für die Gemeinschaft haben. Hierzu zählen bspw. das Pflanzen von Bäumen, das Sammeln von Altstoffen, das Scheuern der Schulbänke oder die Durchführung einfacher Arbeiten in der MTS (vgl. u.a. 1959-01-03; 1959-03-03; 1959-08-02). Kaum eine Rolle spielen hingegen Unterrichtsgänge in die sozialistische Produktion, die nicht mit Arbeit verbunden sind (vgl. 1959-08-02), wie auch rein unterrichtsfachbezogene Aktivitäten ohne Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Praxis (vgl. u.a. 1958-12-01; 1959-01-04; 1959-02-01; 1959-02-02)<sup>511</sup>. Letztere werden im gegebenen Falle nur für höhere Jahrgangsstufen benannt. Auf generalisierter Ebene finden sich lediglich hinsichtlich der Schüler der ersten Jahrgangsstufe Zuschreibungen, die von ihnen das rechtzeitige Erlangen der Schulreife fordern wie auch ihre Zugehörigkeit zur Gruppe der Pioniere (vgl. 1959-11-02; 1959-11-03).

<sup>509</sup> In Bezug auf den 1. Mai sollen die Schüler bspw. beim Schmücken der Schule oder bei der Vorbereitung des Umzuges helfen (vgl. 1959-11-02). Hinsichtlich des Kontaktes mit dem Leben der Pioniere sollen die Schüler bspw. gemeinsame Spiele mit den Pioniergruppen durchführen wie auch letztlich in die Pionierorganisation eintreten (vgl. u.a. 1958-09-04; 1959-06-03).

<sup>510</sup> Anknüpfungspunkte bietet besonders das Fach Werken, da es Möglichkeiten bietet, die Bücher des Kindergartens mit sauberen Umschlägen zu versehen, Tüten zur Aufbewahrung der Sämereien des Schulgartens herzustellen oder andere Gegenstände mit gesellschaftlich nützlichem Wert zu schaffen. Auch gewisse Arbeitsfertigkeiten im Umgang mit Werkzeugen sollen in diesem Fach erlernt werden (vgl. u.a. 1957-09-02; 1959-03-03). Jedoch stehen auch Themen des Deutsch-Lehrplanes und anderer Fächer mit Arbeiten wie Kastaniensammeln, Arbeiten im Schulgarten, der Pflege der Grünanlagen oder der Erfüllung häuslicher Pflichten in Verbindung (bspw. bei den Themen „Die Blätter wehen, der Herbstwind weht“ oder „Bei uns zu Hause“) (vgl. 1959-02-01; 1959-03-03).

<sup>511</sup> Aufgeführt werden hier bspw. die Nutzung des Musikbuchs „Komm sing mit“, die Durchführung von Satzanalysen, die Lösung praktischer Rechenaufgaben oder die Erstellung von Zeichnungen für den Heimatkundeunterricht.

## 4.2.12 Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“ (zeitschrifteninterne Periode 1960-1961)

Deskriptiv betrachtet weisen die als real über die Schüler verschiedener Jahrgangsstufen vermittelten Wissensvorräte in den Jahren 1960 und 1961 einen deutlichen Rückgang im Vergleich zur vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode auf wie auch eine wiederkehrende, unterschiedlich starke Berücksichtigung der einzelnen Jahrgangsstufen. So setzen sich im kognitiven Bereich die Schüler der ersten Jahrgangsstufe wieder mit ihrem Schulanfang<sup>512</sup> und den Taten der Pioniere<sup>513</sup> auseinander, während die anderen Klassenstufen durch drei Unterrichtsfilme über die sozialistische Produktion entsprechende Kenntnisse erwerben<sup>514</sup>. Durch diese Filme gewinnen die Schüler der zweiten bis vierten Jahrgangsstufe Vorstellungen über die Kontrolle der Maschinen durch den Menschen oder die Fortschritte in der Produktion und erweitern damit ihren polytechnischen Gesichtskreis (vgl. 1960-05-05; 1960-08-03). Im emotional-volitiven Bereich finden sich fast ausschließlich Zuschreibungen, die die Erstklässler betreffen und die teilweise auf kognitiver Ebene bereits aufgekommene Themen aufgreifen. So umfassen sie den gefühlsbezogenen Umgang dieser Schülergruppe mit ihrer Schulaufnahme<sup>515</sup> wie auch ihren Wunsch, Pionier zu werden (vgl. 1961-12-01; 1961-08-02)<sup>516</sup>. Zudem sind die positiven, emotional-volitiven Lernausgangslagen der Schulanfänger als Ausgangspunkt für gelingende Lernprozesse und einen geregelten Unterrichtsablauf von zentraler Relevanz<sup>517</sup>. Auch im handlungsbezogenen Bereich werden lediglich die Schüler der ersten Jahrgangsstufe mit ihren Aktivitäten im Rahmen des Schulbeginns<sup>518</sup> und ihren prinzipiell ebenfalls für den Unterrichtsverlauf positiven Verhaltensweisen hervorgehoben. Letztere gründen v.a. auf ihrer Gewohnheit, ihr Handeln prinzipiell an guten Vorbildern und der Kritik des Lehrers auszurichten<sup>519</sup>. Diese Fokussierung auf die Erstklässler setzt sich auch auf physischer und auf generalisierter Ebene fort. So werden sie physisch betrachtet häufig von Kinderkrankheiten heimgesucht und zeichnen sich auf generalisiertem Niveau v.a. durch ihre Alterseigentümlichkeiten in positiver Form aus (vgl. 1961-11-03).

<sup>512</sup> An diesem Tag lernen sie das Schulhaus und den Schulhof kennen und erfahren, dass in einer Schulklasse mit vielen Kindern nicht alle zugleich reden können (vgl. 1961-08-02; 1961-11-03).

<sup>513</sup> So registrieren die Erstklässler, dass die Pioniere durch ihre nützliche Arbeit als Unterstützer der Genossenschaftsbauern, Arbeiter und Partei auftreten (vgl. 1961-12-01).

<sup>514</sup> Die Titel dieser Filme sind: „In der Tischlerei“ (zweite Jahrgangsstufe), „Getreideernte früher und heute“ (dritte Jahrgangsstufe) und „Spinnen“ (vierte Jahrgangsstufe) (vgl. 1960-05-05; 1960-08-03).

<sup>515</sup> Diese spielt für die Schulanfänger auf emotional-volitiver Ebene wegen ihrer hohen Erwartungen an die Schule eine große Rolle (vgl. 1961-08-02).

<sup>516</sup> Dieser Wunsch resultiert auch aus dem hohen Ansehen, das die Pioniere gerade bei den Erstklässlern genießen (vgl. 1961-12-01).

<sup>517</sup> U.a. besitzen sie eine große Begeisterung für die Schule, einen Nachahmungstrieb und ein Verlangen nach Anerkennung wie auch eine prinzipielle Aufgeschlossenheit, Bereitwilligkeit, etwas zu tun (bspw. Blumen gießen oder Tafelwischen) und die Fähigkeit zur Selbsttätigkeitsentwicklung durch die Vorgabe von Teilzielen und leichte Anstöße bzw. Kontrollen des Lehrers (vgl. u.a. 1960-04-02; 1961-11-03).

<sup>518</sup> Unternehmungen während und um den ersten Schultag herum umfassen u.a. das Abholen der Zuckertüten oder das Kennenlernen des Klassenraumes (vgl. 1961-08-02).

<sup>519</sup> So eifern die Schüler ihren Schulklassenkameraden nach, wenn diese Anerkennung erhalten, werden durch das Gewöhnen an ein richtiges Meldeverhalten aktiver, verändern ihr Verhalten aufgrund des Bedauerns des Lehrers und führen Aktivitäten durch, wenn der Lehrer sie beauftragt (vgl. 1961-11-03).

Auch im Rahmen der als ideal vermittelten jahrgangsstufenbezogenen Wissensvorräte stehen erneut die Schüler der ersten Jahrgangsstufe in allen Persönlichkeitsbereichen im Mittelpunkt. Im kognitiven Bereich geht es um Lerninhalte, die die Kinder bei ihrer Schulaufnahme schon besitzen sollen<sup>520</sup> und solche, die noch nicht von ihnen gefordert werden (bspw. jeden der Buchstaben zu kennen) (vgl. 1960-02-03)<sup>521</sup>. Hinzu kommen vereinzelt Kenntnisse, die sie während des ersten Schuljahres idealerweise erwerben<sup>522</sup>. Lerninhalte, die die Schüler der anderen Jahrgangsstufen betreffen, finden hingegen selten Erwähnung und beziehen sich im gegebenen Fall auf erwünschte Kenntnisse über die Wirtschaftsweise einer LPG und der sozialistischen Produktion im Allgemeinen<sup>523</sup> wie auch ihr Bekanntwerden mit Lenin als Freund der Kinder und beliebtester Mann Russlands anlässlich seines 90. Geburtstages (vgl. 1960-04-01). Emotional-volitiv sollen die Schüler der ersten Jahrgangsstufe Einstellungen erwerben, die ihre Einschulung betreffen und ebenso solche, die im Allgemeinen ihr lern- und gruppenbezogenes Verhalten umfassen<sup>524</sup>. Im Hinblick auf die Schüler der anderen Jahrgangsstufen wird einzig erwartet, dass sie durch Unterrichtsfilme Achtung vor dem sozialistischen Eigentum, der körperlichen Arbeit und den Arbeitern entwickeln (vgl. 1960-08-03). Auf handlungsbezogener Ebene stehen erneut die Erstklässler im Mittelpunkt und damit auch die Reflexion des Schulbeginns. Zum Einschulungszeitpunkt wird von ihnen bereits das Vorhandensein bestimmter Fertigkeiten sowohl bezogen auf die eigene Körperpflege als auch hinsichtlich ihrer Partizipation am Unterrichtsablauf erwartet<sup>525</sup>. Ihren Namen schreiben zu können, ist hingegen noch nicht nötig (vgl. 1960-02-03). Im Laufe ihres ersten Schuljahres sollen die Schulanfänger dann die Grundfertigkeiten Lesen und Schreiben mit Hilfe verschiedener Techniken und Hilfsmittel erlernen<sup>526</sup> und ohne Bezug auf ein bestimmtes Unterrichtsfach sich eine ganze Reihe an guten Gewohnheiten und Verhaltensnormen<sup>527</sup> aneignen, denn:

<sup>520</sup> Zum Schulbeginn beherrschen die Kinder idealerweise bereits die Zahlbegriffe 1 bis 3 und die Subtraktion eines Apfels (vgl. 1960-02-03).

<sup>521</sup> Des Weiteren sollen sie bereits am ersten Schultag das Klassenzimmer und die Toiletten kennenlernen (vgl. 1961-08-02).

<sup>522</sup> Derartiges Wissen betrifft das Zählen bis 100 und Denken lernen (vgl. 1961-08-02.).

<sup>523</sup> Hierzu gehören bspw. Kenntnisse bezogen auf den Maisanbau, die die Schüler beim entsprechenden Lehrplanthema durch die neuen Filme (s.o.) erwerben sollen (vgl. 1960-08-03).

<sup>524</sup> Mit Bezug auf ihre Einschulung stehen Forderungen wie die Entwicklung von Selbstständigkeit und die Erkenntnis der Notwendigkeit bestimmter Verhaltensweisen im Vordergrund (vgl. 1961-08-03). Ohne konkreten Bezug zum Schulbeginn sollen die Erstklässler zudem ihr Lernen als Freude empfinden und ihr Lerninteresse und ihre natürliche Aufgeschlossenheit behalten, Hilfsbereitschaft zur guten Gewohnheit werden lassen, miteinander höflich umgehen und sich hierfür am Lehrer orientieren (vgl. u.a. 1960-11-03; 1961-04-02).

<sup>525</sup> Benannt werden hier Beispiele wie das selbstständige An- und Ausziehen, Körperpflegen, Ordnung halten und Schnürsenkel binden, sich in der Schulklassengemeinschaft eingliedern und den Anordnungen des Lehrers fügen können wie auch eine bestimmte, materielle Grundausstattung (bspw. Hefte, Stifte, eine Schulmappe) (vgl. 1960-02-03; 1961-08-02).

<sup>526</sup> So sollen sie zum Lesen lernen u.a. die Buchstaben mitzeigen und eine Leseklappe nutzen. Hinzu kommt die Forderung, dass die Schüler Gesamtwörter über den Zwischenschritt des Merkens schreiben können (vgl. 1961-08-02).

<sup>527</sup> Zu diesen Verhaltensnormen zählen das automatisierte Melden, das ordentliche Antreten vor dem Hinausgehen auf den Hof, das saubere und pünktliche Hausaufgaben erstellen, das sorgfältige Arbeiten in der Schule und die richtige Sitzhaltung beim Schreiben. Auf zwischenmenschlicher Ebene werden Verhaltensweisen wie das zueinander höflich sein, aber auch das Kontrollieren von Kindern, die säumig und weniger sorgfältig sind, genannt (vgl. 1961-11-03).



„Für die erfolgreiche Arbeit in der sozialistischen Gesellschaft ist es notwendig, daß ein junger Mensch so früh wie möglich daran gewöhnt wird, auch Pflichten sorgfältig zu erfüllen, die außerhalb seiner sonstigen Arbeitsaufgaben liegen und allen Mitgliedern der Gesellschaft zugute kommen.“ (1961-11-03, 5f.)

Hinsichtlich der anderen Jahrgangsstufen ist primär die im kognitiven Bereich bereits geforderte Auseinandersetzung der Schüler mit Lenin anlässlich seines 90. Geburtstages anhand der Behandlung von Lesestücken relevant (vgl. 1960-04-01). Zudem finden sich nur vereinzelte Benennungen von Tätigkeiten, die sich an den Grundfertigkeiten orientieren (vgl. 1961-04-02; 1961-05-03)<sup>528</sup>. Entsprechend der bisherigen Schwerpunktsetzung beziehen sich die generalisierten Zuschreibungen ebenfalls nur auf die Schüler der ersten Jahrgangsstufe, von denen eine gute Vorbereitung auf die Schule durch den Kindergarten und ein problemloses Mitkommen im Anfangsunterricht erwartet wird (vgl. 1960-02-02; 1960-11-02; 1961-06-03). Darüber hinaus sollen sie sich zum Kollektiv entwickeln (vgl. 1961-11-03).

---

<sup>528</sup> Hierzu gehören bspw. die Schulung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks wie auch das Durchführen von Versuchen, Erkundungs- und Beobachtungsaufgaben (vgl. 1960-08-03; 1960-10-02).

#### 4.2.13 Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Jahrgangsstufe“ (zeitschrifteninterne Periode 1962-1964)

Innerhalb der als real über die Schüler der einzelnen Jahrgangsstufen vermittelten Wissensvorräte in der Periode 1962 bis 1964 zeichnen sich die Attribuierungen häufig durch eine analytisch-erklärende Perspektive auf Spezifika der jeweiligen Jahrgangsstufen aus. Auf kognitiver Ebene werden entsprechend dieser Grundorientierung jahrgangsstufenspezifische lernpsychologische Besonderheiten der Kinder hervorgehoben, die sich im Verlauf des Unterrichts offenbaren. Dies betrifft für die Schüler der ersten Jahrgangsstufe ihr Aufmerksamkeitsniveau wie auch ihre Ablenkbarkeit<sup>529</sup>, für die Zweitklässler ihre Entwicklung von raum-zeitlichen Assoziationen (vgl. 1963-07-01) und hinsichtlich der Schüler der dritten Jahrgangsstufe die bei ihnen vorhandene Gefahr der Verursachung retroaktiver Hemmungserscheinungen durch unterrichtsgestalterische Maßnahmen (vgl. 1963-09-02). Mit übergreifendem Bezug auf mehrere Jahrgangsstufen betreffen die lernpsychologischen Besonderheiten der Kinder ihre Schritte hin zur Entwicklung einer Verallgemeinerungsfähigkeit für bestimmte Unterrichtsthemen<sup>530</sup>. Jenseits dieser jahrgangsstufendifferenten Sicht sammeln die Schüler aller Jahrgangsstufen – teilweise anhand entsprechender Erfahrungen – vereinzelt Kenntnisse über den sozialistischen Staat und dessen Besonderheiten. Diese sind in seltenen Fällen noch nicht ausgereift und stehen meist mit ergänzenden Verstehensprozessen in Verbindung<sup>531</sup>. Auch das kindliche Lernen läuft auf der Basis der Einsicht der Schüler in dessen Notwendigkeit ab (vgl. 1964-07-04). Emotional-volitiv geht es v.a. um die Gruppe der Erstklässler, die mit verschiedenen Formen von Empfindungen in die Schule eintreten<sup>532</sup>. Außerdem entwickeln sie ausgehend von ihrer anfänglich vorhandenen Lernfreude und gefühlsbezogen leichten Ansprechbarkeit mit der Zeit eine differenzierte und stabilisierte Lerneinstellung (vgl. 1963-01-02; 1963-03-03; 1964-07-04). Dass die initial vorhandene Lernfreude bei den Schulanfängern eine wichtige Schlüsselrolle spielt, belegt auch folgendes Zitat:

„Die emotionale Haltung zum Lernen, die die Kinder als einen wertvollen Schatz beim Schuleintritt ‚mitbringen‘, bildet gleichsam die Quelle für die Einstellungsbildung.“ (1964-07-04, 12)

Trotzdem stellt die Lernfreude keine natürliche emotional-volitiven Gegebenheit dar, die die Schüler per se mit in den Unterricht bringen:

„Abzulehnen sind jene Anschauungen, die Einstellungen a priori annehmen und den Lernerfolg oder Lernmißerfolg auf den qualitativen Grad der ‚angeborenen‘ Einstellungen zurück-

<sup>529</sup> Ursache hierfür ist die noch nicht vorhandene Fähigkeit, die Nerventätigkeit selbstständig zu regulieren (vgl. 1963-03-03; 1963-11-02).

<sup>530</sup> Auch bei Schülern der dritten und vierten Jahrgangsstufe laufen die Verallgemeinerungen noch nicht nur im Bereich des Denkens ab (vgl. 1963-05-02).

<sup>531</sup> So beobachten die Schüler die 1. Mai Demonstrationen oder die sozialistische Produktion (vgl. 1962-04-04; 1963-02-02), besitzen in der ersten Jahrgangsstufe jedoch noch verschwommene Vorstellungen über die Volkswirtschaft (vgl. 1964-09-05). Auch können die Erstklässler durch die Fibel „Lesen und Lernen“ bereits vom Militarismus und Chauvinismus voneinander abgrenzen (vgl. 1963-03-01). Die Zweitklässler verstehen, dass die Zeit des Kolonialismus vorüber ist (vgl. 1963-05-02) und es Feinde gibt, denen das Haus verschlossen bleiben muss, da sie der DDR schaden wollen. Zudem sind sie bereits fähig, sich eine Meinung zur Passagierscheinfrage zu bilden (vgl. 1964-02-02).

<sup>532</sup> Grundlage ist hier die Unterteilung in intellektuelle, ästhetische und moralische Gefühle (vgl. 1963-03-03).

führen. Der Schulanfänger bringt keine fertige, allzeit gültige Lerneinstellung mit, sondern unter den pädagogischen Bedingungen, die er in der Schule vorfindet, bildet sie sich heraus. Selbstverständlich trägt auch das Elternhaus bei der Lerneinstellung eine hohe Verantwortung.“ (ebd., 14)

Hinsichtlich der anderen Jahrgangsstufen finden emotional-volitve Regungen nur vereinzelt Erwähnung. Im gegebenen Fall hängen sie eng mit kognitiven Erkenntnissen zusammen, die die entsprechenden Empfindungen häufig in letzter Instanz verursachen<sup>533</sup>. Im handlungsbezogenen Bereich stehen erneut die Schüler der ersten Jahrgangsstufe im Mittelpunkt, da diese v.a. unzureichende Fertigkeiten aufweisen. Die Ursache dafür liegt jedoch in einer mangelhaften Unterrichtsgestaltung, die die Vorfertigkeiten der Schüler nicht als Anknüpfungspunkt des Unterrichts nutzt<sup>534</sup>. Darüber hinaus finden weitere Verhaltensweisen Erwähnung, die in verschiedenen Jahrgangsstufen auftreten und v.a. hinsichtlich ihrer Ursachen dargestellt werden. Hierzu zählt bspw. das v.a. bei den niedrigeren Jahrgangsstufen auftretende teilweise undisziplinierte Verhalten der Kinder<sup>535</sup>. Weitere konkretisierte Aktivitäten der Schüler sind in dieser zeitschrifteninternen Periode über alle Jahrgangsstufen hinweg kaum von Relevanz und beziehen sich im gegebenen seltenen Fall auf ihr Agieren in der sozialistischen Gesellschaft<sup>536</sup>. Mit dem Grundtenor, dass die kognitiven, emotional-volitiven und handlungsbezogenen Besonderheiten, insbesondere der Schüler der ersten Jahrgangsstufe, bestimmte Ursachen innerhalb der kindlichen Persönlichkeit haben, spielt auch die physische Ebene in den Jahren 1962 bis 1964 eine Rolle. Dies betrifft den Gestaltwandel, den die Schüler vor Schuleintritt vollziehen und ihren damit verbundenen anatomisch-physiologischen Entwicklungsstand (der zu ihrem undisziplinierten Verhalten beiträgt) genauso wie ihre noch ungenügend entwickelte Nerventätigkeit (was ihre teilweise noch fehlende Aufmerksamkeit erklärt) (vgl. 1963-03-03). Ferner weisen die Schüler ohne jahrgangsstufenspezifische Differenzierung eine große Beweglichkeit und lebhaft Motorik auf, die der Entfaltung des Organismus dient (vgl. ebd.). Gemäß dieser Orientierung an Erklärungszusammenhängen heben die generalisierten Zuschreibungen über die Jahrgangsstufen hinweg v.a. Altersbesonderheiten und interindividuelle Unterschiede der Schüler hervor (vgl. ebd.), die bezogen auf die erste Jahrgangsstufe auch im Expliziten ihren Leistungsstand betreffen (vgl. 1963-12-03). Trotzdem bringen gerade die Erstklässler ein nicht zu unterschätzendes Leistungsvermögen mit in den Unterricht und können sehr gute Leistungen vollbringen, wenn die Unterrichtsmethodik sich nach ihrer geistigen Entwicklung richtet (vgl. 1963-11-02; 1963-12-03)<sup>537</sup>.

<sup>533</sup> So erfolgt eine Erhöhung der Einsatzfreudigkeit und Überzeugungen durch die Erkenntnis des Sinns und Nutzens der durchgeführten Arbeit (bspw. die Kenntnis des Verbleibs des Sammelerlöses) (vgl. 1963-01-02) oder die noch vorhandene Impulsivität der Schüler als Ausdruck der bislang ungenügenden Entwicklung des Prozesses der inneren Hemmung (vgl. 1963-03-03).

<sup>534</sup> Die Schüler erlernen nicht ausreichend den Gebrauch von Lerntechniken, werden nicht systematisch an Lernen herangeführt und erreichen den Zustand des Lesenkönnens zu spät (vgl. 1963-06-01). Auch ihre sozialen Vorkenntnisse, die die Kinder in die Schule mitbringen, können sie hier nicht anwenden (vgl. 1963-06-01; 1963-12-03).

<sup>535</sup> Als ursächlich für das undisziplinierte Verhalten der unteren Jahrgangsstufen werden der anatomisch-physiologischen Entwicklungsstand und der Bewegungsdrang genannt wie auch die noch direkte Verbindung zwischen affektivem Erleben und dessen Äußerung im konkreten Verhalten (vgl. 1963-03-03).

<sup>536</sup> Hier werden bspw. die Teilnahme an den Demonstrationen zum 1. Mai oder die Parteilichkeit, die die Schüler in heimischen Konflikten beweisen, genannt (vgl. 1962-04-04; 1962-07-02).

<sup>537</sup> Hierzu zählt jedoch nicht das Ziel der Entwicklung von „Musterkindern“, das bei ihnen Schädigungen verursachen würde (vgl. 1963-12-03).

Die idealen, auf die Schüler einzelner Jahrgangsstufen bezogenen Attribuierungen implizieren im kognitiven Bereich über alle Jahrgangsstufen hinweg konstant, aber nicht sehr frequentiert verschiedene Lerninhalte, die sich die Kinder aneignen sollen. Diese umfassen Kenntnisse über den Straßenverkehr, mathematische Gesetzmäßigkeiten und zeitgenössische Autoren wie auch Fakten über Ulbrichts Kampf und die Gedenkstätten des Heimatortes (vgl. u.a. 1962-06-04; 1963-07-01; 1964-10-02). Im Mittelpunkt der kognitiven Zuschreibungen stehen darüber hinaus jedoch Attribuierungen, die im Speziellen die Schüler der ersten oder der vierten Jahrgangsstufe betreffen. So besteht mit Bezug auf die Erstklässler die Forderung nach einer wissenschaftlichen Weltbetrachtung bzw. einem materialistischen Weltbild und nach dem damit zusammenhängenden dialektischen Denken (vgl. 1962-03-03; 1963-03-01). Hierbei spielt zudem v.a. der Aspekt des Verstehens eine besondere Rolle. So sollen die Schüler mit Bezug auf die sozialistische Wirtschaft und Politik die rechte Betrachtung gesellschaftlicher Grundhaltungen und des wohlwollenden Verhältnisses zwischen Staat und arbeitenden Bürgern erwerben<sup>538</sup>. Auch die Einsicht in die Notwendigkeit kollektiver Verhaltensweisen, die dem gesellschaftlichen Nutzen dienen<sup>539</sup>, wird gefordert (vgl. 1962-09-03; 1963-01-02; 1963-03-01). Hilfreich hierfür sollen für die Schüler u.a. die Inhalte der Fibel „Lesen und Lernen“ sein (vgl. 1963-03-01). Neben Lernwissen, das sich im Konkreten auf das sozialistische System bezieht, spielt das Verstehen hinsichtlich des Erwerbs der unterrichtsbezogenen Grundfertigkeiten eine wichtige Rolle<sup>540</sup>. In Verbindung mit der vierten Jahrgangsstufe sind weitere Lerninhalte von Relevanz, die mit Blick auf die anderen Jahrgangsstufen keine Erwähnung finden. So sollen sich die Viertklässler auch exaktes natur- und gesellschaftkundliches Elementarwissen als Basis für das fünfte Schuljahr aneignen<sup>541</sup>. Emotional-volitve Attribuierungen treten fast ausschließlich hinsichtlich der Schüler der ersten Jahrgangsstufe auf. Sie betonen einerseits im Allgemeinen die Forderung nach dem Erwerb der sozialistischen Arbeitsmoral und in Kombination damit der Liebe und Achtung gegenüber der Arbeit und den werktätigen Frauen und Männern<sup>542</sup>. Andererseits implizieren sie auch das von den Schülern geforderte Bedürfnis zur Erfüllung der gesellschaftlichen Pflichten, ihre notwendige Einsatzfreude und ihre Überzeugung, sich für eine gute Sache einzusetzen (vgl. 1962-01-02; 1963-03-01; 1963-10-02). Ohne direkten Bezug auf die sozialistische Gesellschaft sollen sie zudem Eigenschaften wie Ordnung, Fleiß, Disziplin und Sauberkeit entwickeln (vgl. 1962-09-03; 1962-10-02). Hilfe beim Erwerb dieser erwünschten Einstellungen erhalten die Kinder erneut durch die Fibel „Lesen und Lernen“ (vgl. 1963-03-01). Im handlungsbezogenen Bereich wird von den Schülern aller Jahrgangsstufen ein allgemein positives unterrichtsinternes Verhalten

<sup>538</sup> Zu diesen Grundhaltungen gehört bspw., dass die Regierung u.a. für das Wohlergehen der Arbeiter sorgt, das Gesundheitswesen des Landes verbessert, die Arbeiter und Bauern eine bestimmte Rolle im Staat einnehmen und die Ideen der Völkerfreundschaft und des Friedens wichtig sind (vgl. 1962-03-03; 1963-03-01).

<sup>539</sup> Hier wird bspw. die Unterstützung der Volkswirtschaft durch das gemeinsame Sammeln hochwertiger Kräuter aufgeführt.

<sup>540</sup> Zum verstehenden Lernen zählt bspw. der Erwerb der Fähigkeit, Elemente des Ganzen analysieren und wieder zum Ganzen zusammennehmen zu können, was beim Lesen- und Schreibenlernen unabdingbar ist (vgl. 1963-03-01).

<sup>541</sup> Solche Kenntnisse umfassen bspw. systematisches Wissen in den einzelnen Gebieten der Biologie und einen elementaren Bestand an biologischen Begriffen (vgl. 1964-11-01; 1962-11-04).

<sup>542</sup> Auch die Liebe zu Ernst Thälmann und der eigenen Heimat sind hierbei relevant.

gefordert. Dieses umfasst die entsprechende Körperbeherrschung<sup>543</sup> und eine angemessene schöpferische Aktivität, die an einem systematischen, ausdauernden, qualitätsvollen und pflichtbewussten Lernen orientiert ist (vgl. 1963-01-02; 1963-03-03; 1963-05-02; 1963-06-01). Hinsichtlich genauerer Tätigkeiten werden häufig solche aufgeführt, die die im kognitiven Bereich benannten Verstehensinhalte ergänzen. Dazu zählen politische Taten als Resultat aus der Einsicht, dass es für die DDR schädliche Feinde gibt genauso wie das richtige Verhalten im Straßenverkehr oder die zügige Bewältigung des Lese- und Schreiblernprozesses (vgl. 1962-03-03; 1962-04-01; 1963-03-01; 1963-06-01; 1963-07-01). Darüber hinaus sollen die Schüler auch ohne Bezug zum kognitiven Bereich vereinzelt weitere Fertigkeiten erlernen<sup>544</sup>. Mit erneuter Hervorhebung der Schüler der ersten Jahrgangsstufe wird speziell von diesen zudem kollektives und nützliches Agieren erwartet. Idealerweise ist dieses genauso an allgemeinen Grundidealen<sup>545</sup> orientiert wie an dem vorbildlichen Verhalten der Pioniere und an verschiedenen Formen der Zusammenarbeit und Hilfestellungen (vgl. 1963-03-01; 1962-03-03; 1962-09-03)<sup>546</sup>. Vermittlungshilfe hierfür stellt wieder die Fibel „Lesen und Lernen“ dar, der die Schüler der ersten Jahrgangsstufe diese kollektiven Verhaltensweisen entnehmen können (vgl. 1963-03-01). All die an die Erstklässler gestellten Forderungen stehen jedoch unter der Einschränkung, dass die Kinder die Anstrengungen bewältigen können müssen, ohne gegängelt zu werden oder sich zu überanstrengen (vgl. 1963-12-03). Die generalisierten Zuschreibungen orientieren sich ebenfalls fast nur an den Schülern der ersten Jahrgangsstufe, die neben einem Bewusstsein vom Kollektiv (vgl. 1962-09-03) v.a. ein möglichst hohes, einheitliches, leistungsbezogenes Ausgangsniveau zum Schulbeginn aufweisen sollen. Dies ist Voraussetzung für ihre gute Entwicklung durch eine angemessene schulische Förderung (vgl. 1962-09-03; 1963-11-02; 1963-12-03)<sup>547</sup>. Ferner finden nur die Viertklässler durch den an sie gerichteten Anspruch Berücksichtigung, Ergebnisse zu erzielen, auf denen sie im fünften Schuljahr aufbauen können (vgl. 1964-11-01).

<sup>543</sup> Voraussetzung für die benötigte Körperbeherrschung ist, dass sie lernen, das Erleben ihrer Gefühle und ihre Körperbewegungen zu beherrschen, unter der Hilfestellung, ihren Bewegungsdrang zu befriedigen (vgl. 1963-03-03).

<sup>544</sup> Hierzu zählen traditionelle Grundfertigkeiten im Rechnen genauso wie manuelle Fertigkeiten in der Handhabung von Gartenwerkzeugen (vgl. 1964-11-01; 1964-10-02).

<sup>545</sup> Zu diesen Grundidealen gehören u.a. Höflichkeit, Kameradschaft und gegenseitige Unterstützung.

<sup>546</sup> So erfolgen die Tätigkeiten bspw. in der Zusammenarbeit mit den Patenbrigaden, als Hilfestellungen für die Mutter, Schnee schippen oder Sandstreuen, gelegentlich in Form organisierter Wettbewerbe (vgl. 1962-03-03; 1962-09-03; 1963-03-01).

<sup>547</sup> Gemeint ist nicht die Entwicklung zu „Musterkindern“, sondern die Schaffung einer günstigeren Ausgangssituation (vgl. 1962-09-03; 1963-12-03; 1963-11-02).

#### 4.2.14 Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ (zeitschrifteninterne Periode 1954-1957)

##### A. Hypothetisch existente Schulklassen

Deskriptiv betrachtet finden sich innerhalb der als hypothetisch existent aufgeführten Schulklassen nur wenige reale und ideale Zuschreibungen. Diese verteilen sich, sofern eine Zuordnung zu einer Jahrgangsstufe überhaupt erfolgt, gleichmäßig auf die einzelnen Stufen.

Mit Blick auf die als real vermittelten Wissensvorräte über einzelne hypothetisch existente Schulklassen werden im kognitiven Bereich bei den Schülern schon vorhandene (bspw. Liedkenntnisse) wie auch zu erlernende fachbezogene Lerninhalte (bspw. Buchstabenkenntnisse) aufgeführt (vgl. 1957-01-03). Im emotional-volitiven Bereich stehen sowohl die kindliche Langeweile im Fokus, die aus der erneuten unterrichtlichen Behandlung bereits bekannter Lerninhalte entspringt (bspw. bei Inhalten, die aus dem Kindergarten wiederholt werden; vgl. 1954-05-04), als auch Einstellungen der Schüler, die zu einer positiven Lernausgangslage beitragen<sup>548</sup>. Handlungsbezogene Zuschreibungen betreffen ebenfalls rein den unterrichtsinternen Kontext. In diesem führen die Schulklassen v.a. verschiedene Formen der schriftlichen Arbeit durch<sup>549</sup>, die teilweise fachbezogen spezifiziert werden (bspw. schriftliches Rechnen oder Schreibübungen; vgl. 1957-01-03), und absolvieren – häufig mit darauf folgender Selbstkontrolle – schriftliche Leistungsanalysen (vgl. 1954-03-01; 1955-07-02). Daneben werden vereinzelt Aktionen von Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe zum Schulbeginn dargestellt (vgl. 1954-05-01; 1956-07-05).

Auch die als ideal vermittelten Wissensvorräte über einzelne hypothetisch existente Schulklassen finden aufgrund der allgemein niedrigen Repräsentanz hypothetischer Beispielsklassen kaum Berücksichtigung. Im kognitiven Bereich sollen die Schüler den Lehrer vor Schulbeginn kennenlernen und wertvollen Stoff im Unterricht erarbeiten (vgl. 1956-07-05; 1957-02-03). Auf emotional-volitiver Ebene wird von ihnen erwartet, ihre Freude am ordentlichen Klassenraum u.a. durch Lehrerlob und -beratung aufrecht zu erhalten (vgl. 1954-05-04) und daran anknüpfend im handlungsbezogenen Bereich ihren eigenen Arbeitsplatz wie auch den gesamten Klassenraum ordentlich zu hinterlassen (vgl. ebd.). Zudem besteht die Forderung, dass sich die Schulklassen als Basis eines funktionierenden Unterrichts idealerweise diszipliniert verhalten, gemeinsam und selbstständig arbeiten (vgl. 1954-04-06; 1955-08-01; 1957-01-03) und ihr Wissen und ihre Methoden, die sie bereits aus dem Vorjahr (Kindergarten oder vorangegangene Jahrgangsstufe) kennen, nutzen und weiter anwenden (vgl. 1955-12-03; 1956-04-01). Unterrichtsfachbezogen erwünschte Aktivitäten sind kaum von Relevanz<sup>550</sup>. Mit Blick auf die generalisierten Zuschreibungen besteht insbesondere der Wunsch nach einem sich entwickelnden wirksamen Kollektiv, das sich um einen Kern aus bestvorbereiteten Kindern (aus dem

<sup>548</sup> Hierzu zählen bspw. Stolz auf das Vorrücken in eine höhere Jahrgangsstufe, die Vorliebe für Schreibturnübungen, aber auch der Vorsatz der Schüler, den Klassenraum in Ordnung halten zu wollen (vgl. 1954-05-04; 1955-12-03).

<sup>549</sup> Zu derartigen schriftlichen Arbeiten gehören Still- oder Hausarbeiten, Malen oder die Festigung der Kenntnisse am Stundenende (vgl. 1955-06-01; 1957-01-03).

<sup>550</sup> Eine Ausnahme stellen hierbei das Schreiben neuer Buchstaben und das täglich selbstständige Üben der Schreibschrift dar (vgl. 1957-01-03).



Kindergarten) herausbilden soll (vgl. 1954-05-02; 1956-04-01). Dieses Ideal ist auch verbunden mit dem Ziel der Leistungssteigerung der einzelnen Schüler (vgl. 1954-05-02).

### *B. Faktisch existente Schulklassen*

Eine deutlich größere Rolle als die hypothetisch existenten spielen die als faktisch vermittelten Schulklassen. Die entsprechenden Zuschreibungen sind zudem durch eine deutliche Schwerpunktsetzung auf realen Attribuierungen wie durch eine häufige Bezugnahme auf ausgewählte Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe gekennzeichnet.

Innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte geht es im kognitiven Bereich hinsichtlich der aufgeführten Beispielklassen häufig um eine Verbesserung der Schüler in verschiedenen Bereichen, obwohl deren Ausgangslage deshalb trotzdem nicht als defizitär beschrieben wird<sup>551</sup>. Darüber hinaus stehen v.a. kindliche Lerninhalte im Mittelpunkt. Diese umfassen einerseits Wissen über Grundregeln des Unterrichtsablaufes und daran anknüpfende Schlussfolgerungen, die die Schüler über ihr eigenes Verhalten ziehen<sup>552</sup>. Andererseits betreffen die Lerninhalte auch Kenntnisse, die einzelnen Unterrichtsfächern entstammen und beziehen sich hier fast nur auf Märchen und Geschichten aus der Fibel, die an die Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe gerichtet sind. Durch die Fibel hören die Erstklässler etwas über ihr Land, über die Wichtigkeit der Arbeit, über die Arbeiter und Bauern wie auch über Wilhelm Pieck und erfahren in Ergänzung dazu durch die ABC-Zeitung Fakten über die Tüchtigkeit Lenins (vgl. 1955-07-01)<sup>553</sup>. Des Weiteren spielen bereits vorhandene Kenntnisse, die erneut v.a. die Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe aus ihrem heimischen Wirkungskreis (der ihre Straße, ihre Nachbarn und ihre Spielkameraden umfasst) in den Unterricht mitbringen, innerhalb der kognitiven Zuschreibungen eine Rolle. Zu diesen zählen Fakten über ihr Dorf und die sie umgebende Umwelt genauso wie über tradierte Märchen und bestimmte Lieder (bspw. „Rotkäppchen“) (vgl. 1955-04-03; 1955-07-01; 1955-11-04). Auch die emotional-volitiven Zuschreibungen beziehen sich auf den unterrichtsinternen wie heimatlichen Aktionsraum der Kinder. Unterrichtsintern geht es einerseits um die von den Schulklassen mitgebrachten positiven Voraussetzungen (bspw. ihre Vorliebe für Stille), die die Grundlagen für die Entwicklung eines adäquaten Unterrichtsverhaltens darstellen<sup>554</sup>. Andererseits bringen die Schüler explizit auf einzelne Unterrichtsfächer bezogene positive Vorbedingungen mit, was insbesondere im Leseunterricht ihr Interesse für bestimmte Bücher (v.a. Märchen- und Tierbücher mit schönen Bildern) und ihr Potenzial zur Entwicklung der Liebe zum Buch (auch wenn dies in Verknüpfung mit verschiedenen Interessensschwerpunkten geschieht) betrifft (vgl. 1957-01-04; 1957-10-01). Hinsichtlich des Schreiben-

<sup>551</sup> So werden bspw. das Leise sein, die gute Schreibhaltung, die Hausaufgaben, eine regelkonforme Rechtschreibung oder auch einmal der Reinigungslappen vergessen (vgl. 1954-01-04; 1955-06-01; 1955-08-03; 1957-04-03).

<sup>552</sup> Generelle Einsichten über ihr eigenes Verhalten gewinnen die Schüler u.a. mit Bezug auf ihr Verhalten auf dem Schulhof, auf ihren Umgang mit innerunterrichtlichen Kontrollen, auf die von ihnen erforderliche Aufmerksamkeit während des Unterrichts, auf die Vermeidung von Fehlern wie auch bezogen auf ihre Hausaufgabenenerledigung (vgl. 1954-11-03; 1955-01-01; 1955-08-03; 1957-04-03).

<sup>553</sup> Weitere Lerninhalte, mit denen die Kinder in Kontakt kommen, werden kaum benannt. Ausnahmen stellen hierbei Kenntnisse über das Falzbein und eine weiteres Lesestück dar (vgl. 1956-02-01; 1957-07-02).

<sup>554</sup> Weitere positive Voraussetzungen umfassen die Anregbarkeit des kindlichen Arbeitseifers und die Erhöhbarekeit ihrer Selbstständigkeit in der Schularbeit durch ständige Kontrolle, ihre Freude am sauberen Führen der Tageshefte und ihr Wunsch, fehlerlos zu arbeiten (vgl. 1954-03-04; 1955-01-01; 1955-07-02; 1955-08-03).

lernens stellt ihr Wunsch nach dem Schreiben mit Tinte eine weitere positive emotional-volitive Vorbedingung dar und im Hinblick auf den Musikunterricht ihre Vorliebe für bestimmte Lieder (bspw. „Wer will fleißige Handwerker sehn“ oder das Lied von der Volkspolizei) (vgl. 1954-08-03; 1955-07-01; 1955-11-01)<sup>555</sup>. Im heimatlichen Aktionsraum wird v.a. mit Bezug auf die Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe die Verbundenheit der Schüler mit der Heimat betont. Diese finden die Kinder immer schön, da sie in ihr baden bzw. Boot und Eisenbahn fahren können. Insbesondere nationale Feiertage steigern die patriotischen Gefühle der Kinder gegenüber der Heimat noch mehr (vgl. 1955-07-01). Im handlungsbezogenen Bereich liegt der Schwerpunkt erneut auf den innerunterrichtlichen Aktivitäten der Schüler, auch wenn mit Blick auf Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe parallel Tätigkeiten, die mit der kindlichen Heimat in Verbindung stehen, Erwähnung finden. Unterrichtsintern steht das Üben der Schulklassen im Mittelpunkt<sup>556</sup>. Geübt werden einerseits grundlegend wünschenswerte unterrichtliche Verhaltensweisen (bspw. Chorsprechen als Vorstufe des leisen Übens oder die eigenständige Hausarbeitenkontrolle)<sup>557</sup>. Auch die Schülerregeln als Grundlage der richtigen unterrichtlichen Verhaltensweisen trainieren sich die Schulklassen an, was u.a. anhand eines entworfenen Theaterstücks erfolgt (vgl. 1955-05-03). Andererseits bezieht sich das Üben der Kinder auf bestimmte Fachinhalte, die dann v.a. den Erwerb der Grundfertigkeiten betreffen<sup>558</sup>. Neben dem Üben spielt die Durchführung von Leistungskontrollen verschiedenster Art eine Rolle<sup>559</sup>, wobei v.a. die Mehrstufenklassen Formen der stillen, gegenseitigen Kontrolle (bspw. durch Heftetausch) zur Lehrerentlastung praktizieren (vgl. u.a. 1955-04-03; 1955-06-03; 1955-08-03). Zudem finden mit Blick auf die Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe Aktivitäten im Rahmen der Schulaufnahmefeier Erwähnung (vgl. 1954-11-03). Ergänzend zu diesen unterrichtlichen Aktivitäten wird auch das Agieren insbesondere einiger erster Schulklassen im heimatlichen Umfeld als ihrem Wirkungskreis dargestellt. In diesem Umfeld helfen die Kinder Nachbarn, spielen mit Spielkameraden, streifen durch die Felder und Wälder und machen Fingerspiele zu gemeinsam gesungenen Liedern (vgl. 1955-07-01). Mit Blick auf die generalisierten Zuschreibungen weisen v.a. die Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe eine bestimmte individuell teilweise sehr unterschiedliche Leistungsfähigkeit, psychologische Besonderheiten wie auch Schwächen auf. Trotzdem erreichen sie durch die Entwicklung eines Klassenkollektivs die jahrgangsstufenspezifischen Zielvorgaben (vgl. u.a. 1954-08-03;

<sup>555</sup> Zudem werden innerunterrichtlich einige Erlebnisse der Kinder wie ihre Schulaufnahmefeier, das Schenken eines Kätzchens oder das Nachspielen einer Pioniergeschichte aufgeführt (vgl. 1954-11-03; 1955-04-03; 1955-07-01).

<sup>556</sup> Ausgangspunkt des Übens sind kindliche Eigenheiten wie ihre gelegentliche Nachlässigkeit beim Hausaufgaben machen, ihr Fehlen von Zeit zu Zeit, aber auch ihre Tendenz zu erhöhter Fehlerzahl beim freien Schreiben (vgl. u.a. 1955-06-01; 1955-06-03).

<sup>557</sup> Zu diesen Übungsinhalten zählen zudem das richtige Abschreiben, das Still sein, das Halten von Ordnung und das saubere Einschlagen von Büchern oder auch das Achten des Lehrers (vgl. u.a. 1955-08-03; 1956-01-03; 1956-02-01).

<sup>558</sup> Sie üben das Lesen anhand der ersten Fibelseiten wie auch mit Hilfe umfassenderer Lesestücke, das Aufführen dieser Lesestücke, den Umgang mit Lese Kästen, ihren mündlichen Ausdruck und Diktate für den Bereich des Lesens und Schreibens genauso wie bestimmte Rechenoperationen oder den Umgang mit Rechenkästen (vgl. u.a. 1954-08-03; 1955-04-03; 1955-08-01; 1955-08-03).

<sup>559</sup> Dies betrifft bspw. die Variante, dass jedes Kind eine Teilaufgabe an der Tafel und der Rest der Schulklasse am Platz löst (vgl. u.a. 1955-04-03; 1955-06-03; 1955-08-03).

1955-01-01; 1955-05-05; 1956-01-03). Darüber hinaus verbessern die dargestellten Schulklassen aus allen Jahrgangsstufen meist ihre Leistungen und gehören gelegentlich fast komplett der Pionierorganisation an (vgl. u.a. 1955-05-02; 1955-05-05; 1955-06-03; 1956-09-04). Die als ideal über die faktisch existenten Schulklassen vermittelten Wissensvorräte treten zwar hinter den realen Zuschreibungen zurück, umfassen jedoch trotzdem Attribuierungen auf allen Ebenen der Persönlichkeit. Im kognitiven Bereich wird von den Schulklassen verschiedener Jahrgangsstufen als Basis eines gelingenden Unterrichtsprozesses erwartet, aufmerksam zu sein und die Einhaltung aller Schülerregeln (zu denen auch die Aufmerksamkeit zählt) als ihre Pflichten zu erkennen (vgl. 1955-08-03; 1955-05-03). Des Weiteren sollen die Schüler heimatbezogene Zusammenhänge sowie teilweise auf die Grundfertigkeiten ausgerichtete Inhalte erfassen und verstehen. Bei der Entwicklung des Verständnisses für die heimatbezogenen Zusammenhänge spielt bei den Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe v.a. die Fibel eine wichtige Rolle, da die Schüler durch dieses Werk die verantwortungsvolle Arbeit der Arbeiter und Bauern für die Gesellschaft erfassen<sup>560</sup>. An den Grundfertigkeiten orientiert geht es bspw. um das Verstehen von Buchinhalten und Grammatikregeln (vgl. 1954-07-02; 1957-01-04). Emotional-volitiv steht v.a. der Wunsch nach allgemein positiven Eigenschaften und Einstellungen der Schulklassen im Mittelpunkt<sup>561</sup>. Hinzu kommen mit unterrichtsinternem Bezug ihre nötige Zuneigung zur neuen Schulgemeinschaft und die daraus resultierende Erhöhung ihres Vertrauens in das eigene Können (vgl. 1954-11-03; 1955-03-02). Darüber hinaus spielen durch die Fibel bei Schülern einer Schulklasse der ersten Jahrgangsstufe ausgelöste Positivemotionen eine Rolle (vgl. 1955-07-01), die Schulklassen anderer Jahrgangsstufen bei Büchern im Generellen ebenfalls empfinden sollen (vgl. 1955-08-03). Der handlungsbezogene Bereich greift ähnlich der realen Zuschreibungen unterrichtsbezogen von den Schülern erwünschte Verhaltensweisen auf. Diese umfassen im Generellen bspw. ihr richtiges, an den Schülerregeln orientiertes Verhalten bereits ab dem Tag der Schulaufnahmefeier sowie in konkreterer Form ausgewählte Verhaltensaspekte, die u.a. das Stillsein während des Unterrichts oder auch ihr pünktliches Erscheinen betreffen (vgl. u.a. 1954-11-03; 1955-07-01; 1955-08-03; 1957-08-02; 1957-10-02)<sup>562</sup>. Daneben sollen die Schüler ausgewählte Aktionen durchführen, die v.a. hinsichtlich der Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe mit der Fibel zusammenhängen. Mit ihrer Hilfe trainieren die Kinder idealerweise ihre unterrichtsrelevanten Fertigkeiten<sup>563</sup> und werden zudem außerunterrichtlich im positiven Sinne aktiv (bspw. beim Spielen und Teilen mit den Geschwistern, beim Unterstützen der Großeltern; vgl. 1955-07-01). Bei Schülern anderer Schulklassen sind erwünschte Lese- und Rechenaktivitäten und nach verschiedenen Variationen durchgeführte Leistungskontrollen zentraler (vgl. 1955-01-

<sup>560</sup> Zusätzlich erfassen sie idealerweise im direkten Kontakt mit ihrer Heimat die Nützlichkeit von Haustieren und die allgemeine Schönheit der Natur (vgl. 1955-07-01; 1955-08-03).

<sup>561</sup> Hierzu gehören Eigenschaften und Einstellungen wie Pünktlichkeit, Disziplin, Sauberkeit, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Verträglichkeit und Achtung vor dem Wert der menschlichen Persönlichkeit (vgl. 1954-08-03; 1955-07-01).

<sup>562</sup> Auch das gesunde und hygienische Agieren, das tüchtige Lernen und die selbstständige Hausaufgabenerledigung zählen zu solchen explizierten Verhaltensforderungen (vgl. u.a. 1954-11-03; 1955-07-01; 1955-08-03; 1957-08-02; 1957-10-02).

<sup>563</sup> So sollen die Erstklässler die Verbesserung des Beobachtungs- und Anschauungs-, des Denk- und des Lesevermögens inklusive der Synthese und Analyse trainieren (vgl. u.a. 1955-08-03).

01; 1955-06-03; 1955-08-03; 1957-01-04). Generalisierte Zuschreibungen intendieren erneut die Entwicklung eines arbeits- und leistungsfähigen Schülerkollektivs, das die Kinder zu echten Patrioten werden lässt (vgl. 1955-07-01; 1955-08-03).

### *C. Besondere Schulklassen*

Mit den zentralen Tendenzen innerhalb der hypothetisch und faktisch existenten Einzelklassen sind innerhalb der ersten zeitschrifteninternen Periode zwei auftretende Randgruppen besonders charakterisierter Typen von Schulklassen nicht vereinbar. Dementsprechend finden diese beiden Gruppen gesondert Erwähnung, sind jedoch aufgrund ihrer geringen Auftretenshäufigkeit und niedrigen Anzahl an Zuschreibungen nicht nach dem gängigen Schema der Differenzierung zwischen realen und idealen Attribuierungen wie auch zwischen den verschiedenen Persönlichkeitsebenen auswertbar.

Die erste Sondergruppe innerhalb der einzeln dargestellten Schulklassen umfasst solche mit besonderen Schülern, die als schwierig dargestellt und hervorgehoben werden. Im Normalfall geht es hierbei um faktisch existente Schulklassen. Hierzu zählen die Beispiele mit dem „Zuspätkommer“ Walter, dem „Drückeberger“ Hans, dem erziehungsschwierigen Heinz und dem versetzungsgefährdeten Dieter genauso wie Schulklassen mit einer gewissen Anzahl gehemmter Kinder. Hinzu kommt eine Beispielklasse mit zwei behinderten Mädchen (gelähmt und mit Sprechproblemen) und eine andere mit mehreren scheinbar schwachsinnigen Kindern, die als einzige Ausnahme nur als hypothetisch existent vermittelt wird (vgl. 1954-12-02; 1954-12-04; 1956-09-01; 1956-09-02). Zuschreibungen zu diesen besonderen Schulklassen, die der ersten bis dritten Jahrgangsstufe angehören, finden sich in den Zeitschriftenartikeln kaum. Weitere Konkretisierungen handeln meist im Negativen von Schulklassen, die von schwierigen Schülern behindert werden oder solchen, die diesen Schülern im umgekehrten Sinne den Schulalltag erschweren<sup>564</sup>. Der einzig positiv dargestellte Fall betrifft die beiden körperlich behinderten Mädchen, die zu den Besten der Schulklasse gehören (vgl. 1954-12-04).

Die andere Sondergruppe umfasst Beispielklassen, die im Sinne von Negativbeispielen aufgeführt werden. Im Bereich der faktisch existenten Fälle geht es hier um eine Schulklasse der ersten Jahrgangsstufe und zwei der dritten Jahrgangsstufe, deren Lehrer in ihrer Unterrichtsführung versagen und damit explizit aufgeführte kognitive und handlungsbezogene Negativeffekte bei den Schülern auslösen<sup>565</sup>. Die weiteren dargestellten

<sup>564</sup> In zwei Fällen schränken die Sonderfälle die betroffene Schulklasse ein, da diese im Falle Walters abgelenkt wird oder im Falle der schwachsinnigen Kinder mit deren Disziplinslosigkeit belastet ist (vgl. 1954-12-02; 1956-09-02). Bezogen auf Dieter und Heinz leiden anders herum die Sonderfälle unter dem Verhalten ihrer Schulklasse, die diese isolieren und sie als Schreck empfinden (vgl. 1954-12-02).

<sup>565</sup> Das liegt im einen Fall daran, dass der Lehrer ungerecht und undurchsichtig bewertet, da er u.a. für gleiche Punktzahlen verschiedene Noten vergibt und die Noten nach dem Test nicht verkündet. Die Schüler seiner Klasse der ersten Jahrgangsstufe lernen durch ihre Unkenntnis der Noten und des Bewertungsschlüssels auf kognitivem Niveau nicht, sich selbst richtig einzuschätzen (vgl. 1955-08-01). Im anderen Fall schafft es eine Lehrerin nicht, ihren Schülern aufgrund ihrer ungeschickten Unterrichtsgestaltung beim Bau eines Papierhauses polytechnische Bildung zu vermitteln. Auf kognitivem Niveau entwickeln diese kein Verständnis für die Bedeutung der Zeichnung eines Werkstückes aufgrund der ungenauen Tafelzeichnung und auf handlungsbezogenem Niveau nicht die richtige Verwendung des Lineals (vgl. 1957-07-02). Der dritte Lehrer ist ein Russischlehrer, der in der Mittelstufe versagt hat und bei seinen Schülern dementsprechend falsche Methoden einsetzt. So lernen die Schüler auf handlungsbezogenem Niveau Rechnen ohne Methodik und das Einmaleins nur durch Abschreiben. Grammatik üben sie bis zum Überdruß und entwickeln hier-

Beispiele sind hypothetischer Natur und umfassen ebenfalls Schulklassen, die ohne weitere inhaltliche Spezifizierungen auf generellem Niveau versagen oder Disziplinlosigkeit und schlechtes Verhalten aufweisen (vgl. 1954-01-02; 1955-08-01; 1957-04-02)<sup>566</sup>.

---

durch auf emotional-volitiver Ebene mit der Zeit Disziplinlosigkeit, woraus sich im Generellen betrachtet für ihre ganze weitere Schulzeit eine große Lücke ergibt (vgl. 1954-01-02).

<sup>566</sup> Genauere Ursachen werden im Gegensatz zu den faktisch existenten Schulklassen hier nicht genannt, nur Verbesserungsvorschläge, die eine gezielte Leistungsbewertung gegen die mangelnde Disziplin oder einen Besuch eines Hilfsschullehrers im Falle der versagenden Schulklasse umfassen (vgl. 1955-08-01; 1957-04-02).

#### 4.2.15 Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ (zeitschrifteninterne Periode 1958-1959)

##### *A. Hypothetisch existente Schulklassen*

In der zweiten zeitschrifteninternen Periode von 1958 bis 1959 spielen auf deskriptiver Ebene vermittelte Wissensvorräte über hypothetisch existente Schulklassen kaum eine Rolle und kommen nur äußerst selten vor. Dementsprechend halten sich auch die realen und idealen Zuschreibungen in Grenzen. Sie beziehen sich v.a. auf eine Schulklasse der zweiten Jahrgangsstufe, die einen Film über die „Tischlereigenossenschaft“ ansieht (vgl. 1959-02-05).

Im Rahmen der realen Attribuierungen wird im kognitiven Bereich betont, dass die Zweitklässler meist nur Wissen über private Tischlereien besitzen und sich durch den Unterrichtsfilm über eine Tischlereigenossenschaft neue Sachkenntnisse aneignen<sup>567</sup>. Auch der emotional-volitiven Bereich bezieht sich lediglich auf Positivemotionen der Kinder, die der Besuch einer Tischlereigenossenschaft vor Ort bei ihnen hervorruft (vgl. ebd.). Genauso beschränken sich die handlungsbezogenen Zuschreibungen auf dieses Fallbeispiel<sup>568</sup>. Ferner wird generalisiert noch vermittelt, dass Kinder einer Schulklasse unterschiedliche Entwicklungsstände aufweisen (vgl. 1958-07-02).

Innerhalb der idealen Zuschreibungen sollen die Schüler in Anknüpfung an die realen Attribuierungen auf kognitiver Ebene das Wesen und die Vorteile einer Tischlereigenossenschaft wie die damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungen erfassen (vgl. 1959-02-05). Im Handlungsbereich besteht zudem die Forderung, ihre bisherigen Erfahrungen in Tischlereiwerkstätten aktiv in den Unterricht mit einzubringen (vgl. ebd.)<sup>569</sup>. Des Weiteren erfolgt die Benennung erwünschter innerunterrichtlicher und damit fachbezogener Aktivitäten, durch die die Kinder in den verschiedenen Unterrichtsfächern an ihre gesellschaftlich-nützlichen Arbeiten anknüpfen können<sup>570</sup>. Nur die Turnaktivitäten stehen nicht im direkten Zusammenhang mit gesellschaftlichen Bezügen (bspw. Weitsprungübungen oder Zielwerfen) (vgl. 1959-10-03). Die generalisierten Zuschreibungen beschreiben darüber hinaus den erwünschten Idealzustand, dass alle Schüler einer Schulklasse Junge Pioniere werden sollen (vgl. 1958-01-02).

##### *B. Faktisch existente Schulklassen*

Die über faktisch existente Schulklassen vermittelten Wissensvorräte nehmen deskriptiv betrachtet den Hauptteil innerhalb der Zuschreibungen der zeitschrifteninternen Periode von 1958 bis 1959 ein. In nochmalig differenzierterer Sicht liegt der Fokus auf den rea-

<sup>567</sup> Zu solchen Sachkenntnissen gehört, dass Maschinen schneller arbeiten und den Menschen helfen (vgl. 1959-02-05). Weitere kognitive Zuschreibungen treten kaum auf (für Ausnahmen vgl. 1958-01-02; 1959-10-02).

<sup>568</sup> So erzählen die Kinder über private Tischlereien und schildern im Gegensatz dazu die Arbeitsvorgänge in der Tischlereigenossenschaft (vgl. 1959-02-05).

<sup>569</sup> Emotional-volitiven Zuschreibungen treten im idealen Bereich nicht auf.

<sup>570</sup> Dies betrifft bspw. für den Bereich Deutsch das Lesen eines thematisch passenden Lesestücks zur Schulgartenarbeit, in Mathematik das Zuzählen und Abziehen anhand desselbigen Themas oder das Rechnen mit Kartoffeln und im Werkunterricht das Modellieren von Früchten aus dem Schulgarten (vgl. 1959-10-03).



len Attribuierungen. Dabei spielen Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe kaum und solche der zweiten nur im geringen Umfang eine Rolle. Stattdessen stehen faktisch existente Schulklassen der dritten und vierten Jahrgangsstufe im Mittelpunkt der Betrachtung.

So werden innerhalb der realen Attribuierungen im kognitiven Bereich unter fast ausschließlicher Referenzierung auf Schulklassen der dritten und vierten Jahrgangsstufe ausführlich Kontakte der Schüler mit der sozialistischen Produktion aufgeführt. Hinzu kommen die mit diesen Kontakten verbundenen Beobachtungen, Erkenntnisse, angestoßenen Denkprozesse (wie das vergleichende Denken) und sich festigenden Lerninhalte auf Seiten der Kinder. Meist sammeln die Schulklassen ihre Beobachtungen hierbei in ihrem eigenen Patenbetrieb, aber auch in anderen Betrieben (vgl. 1959-08-03)<sup>571</sup>. Die Schüler ziehen bspw. Vergleiche zwischen einzelbäuerlicher Kartoffelernte und sozialistischer Großproduktion, zwischen früherer und sozialistischer Bauweise, zwischen Handarbeit und Maschineneinsatz (vgl. 1959-02-04; 1959-03-04; 1959-06-04) genauso wie zwischen verschiedenen Maissorten und Wachstumsphasen des Mais (vgl. 1959-01-02; 1959-03-04). Dadurch beginnen sie letztlich Dinge in ihrer Entwicklung zu sehen (vgl. 1959-03-04). Am ausführlichsten und detailliertesten aufgeführt wird das Lernwissen, das die Schüler über Maschinen und ihren Einsatz im Produktionsablauf durch ihre Kontakte mit der sozialistischen Großproduktion sammeln<sup>572</sup>. Auch im Zusammenhang mit gesellschaftlich-nützlichen Aktivitäten erweitern die Schüler ihr Wissen, was aufgeführte Beispiele verdeutlichen<sup>573</sup>. Zudem gewinnen sie bezogen auf die sozialistische Produktion im Rahmen des im Klassenzimmer ablaufenden Unterrichts zusätzliche Kenntnisse. Dergleichen eignen sich die Schüler bspw. durch die Auseinandersetzung mit den Erzählungen eines Vaters an, der früher gegen die Fabrikherren gekämpft hat, wie auch durch den Nachvollzug der Beitrittsgründe eines neuen LPG-Mitgliedes oder durch die Betrachtung des Modells eines sozialistischen Dorfes (vgl. 1959-03-04; 1959-12-01). Darüber hinaus finden sich vereinzelt Lerninhalte mit konkretem Unterrichtsfach-

<sup>571</sup> So sehen die Schüler mit Bezug auf die sozialistische Produktion Arbeiten bei der Herstellung eines Silos, während des Silierens des Mais und in diesem Zusammenhang auch den Einsatz des Mähdeschers auf dem Maisfeld (vgl. u.a. 1959-02-04; 1959-03-04; 1959-06-04). Sie beobachten die Unkrautbekämpfung und den Kampf gegen die Rübenblattfliege, genauso wie schädlingsbefallene Obstfelder (vgl. 1958-09-03; 1959-06-05) und sehen den Einsatz eines Krans beim Gang zum Rinderoffenstall und den Bau eines solchen Stalles (vgl. 1959-06-04; 1959-12-02). Zudem kommen sie in Kontakt mit Abläufen im Sägewerk (u.a. beim Abtransport des Holzes oder Stapeln des Schnittholzes) und mit der sozialistischen Bauweise bei der Entstehung von vier neuen Wohnhäusern (vgl. 1959-02-03; 1959-03-04) und schauen beim Einsatz von Maschinen und Geräten der MTS-Brigade im Allgemeinen wie bei deren Instandsetzung in der Reparaturwerkstatt zu (vgl. 1958-09-03; 1959-06-05).

<sup>572</sup> Dieses Detailwissen reicht von Kenntnissen über die Einzelteile und Einsatzgebiete von Maschinen der MTS-Brigade (bspw. Kran oder Mähdescher), über Abläufe beim Maisanbau und der Maisernte bzw. -silierung, über verschiedene Futtersorten für Kühe und Hühner bis zum Wissen über verschiedene Apfelsorten und Abläufe beim Apfelpflücken, Teesorten, Bekämpfungsmöglichkeiten von Unkraut und Schädlingen und beachtenswerten Gefahrenquellen innerhalb der Betriebe (vgl. u.a. 1958-09-03; 1959-02-03; 1959-02-04; 1959-03-04; 1959-06-04; 1959-06-05; 1959-10-02).

<sup>573</sup> Sie erweitern durch kulturelle Tätigkeiten (wie bspw. die Gestaltung von Betriebsfeiern) ihre künstlerische Urteilsfähigkeit und ihr Repertoire an Liedern und Gedichten wie durch Aktivitäten im Schulgarten ihr Wissen über dessen Bebauung und -bewirtschaftung (vgl. 1958-01-03; 1958-04-03; 1959-06-05).

bezug, die die Schüler in Verknüpfung mit der sozialistischen Produktion erwerben<sup>574</sup>. Im Fokus des emotional-volitiven Bereiches, der erneut hinsichtlich der faktisch existenten Schulklassen des dritten und vierten Schuljahres konkretisiert wird, steht v.a. die Freude, das Interesse und die Begeisterung der Kinder vor und während ihrer unternommenen Unterrichtsgänge in die sozialistische Produktion und während der von ihnen durchgeführten gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeiten. Dabei betreffen diese Tätigkeiten sowohl die Arbeit im Betrieb als auch in ihrem Heimatort<sup>575</sup>. Ferner erzeugen die Aktivitäten im Klassenzimmer, die mit der sozialistischen Gesellschaft in Verbindung stehen, ebenfalls bei den Schulklassen Begeisterung<sup>576</sup>. Darüber hinaus entwickeln die Schüler durch gesellschaftlich-nützliche Arbeiten wie durch Betriebsbesuche positive Einstellungen und Überzeugungen. Im Generellen betrifft dies eine richtige Einstellung zur gesellschaftlich-nützlichen Arbeit, die sich durch Arbeitsfreude und -eifer gepaart mit der nötigen Disziplin auszeichnet, ein Gefühl der Mitverantwortung (am Beispiel Versorgung der LPG mit Mais) und der Selbstverständlichkeit der Arbeit für die Gemeinschaft genauso wie einen gewissen Stolz auf die erbrachten Leistungen<sup>577</sup> (vgl. u.a. 1958-01-02; 1958-11-01; 1959-03-04; 1959-08-03). Hinzu kommen gerade durch Aktivitäten der Schüler, die mit öffentlichen Auftritten in Verbindung stehen, die Überwindung des Lampenfiebers und die Erhöhung der Selbstständigkeit und des Selbstvertrauens der Kinder (vgl. 1958-02-02; 1958-04-03; 1959-10-04). Als weiterer Positiveffekt erzeugen die gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeiten bei den Schülern Wünsche für weitere Projekte und Vorhaben, die der Gesellschaft ebenfalls nützen<sup>578</sup>. Ergänzend zu den eigenen Aktivitäten wirken sich auch Vorträge von Vätern, die als Arbeiter und Aktivisten ihr vorbildliches Verhalten schildern (bspw. den Eintritt in die LPG oder das Erhalten einer Auszeichnung) positiv auf die Kinder aus (vgl. 1959-12-01). Die handlungsbezogenen Zuschreibungen beschäftigen sich innerhalb der faktisch existenten Schulklassen ab der zweiten Jahrgangsstufe in ausführlicher Form mit außerunterrichtlichen Aktivitäten der Schüler. Diese beziehen sich v.a. auf sozialistische Betriebe bzw.

<sup>574</sup> So wird der Zahlbegriff „Million“ bspw. anhand der Zuckerrüben der LPG auf dem Feld erlernt, die Prozentrechnung durch die Ermittlung des Zuckergehalts in der Zuckerrübe oder der Zahlbereich bis 1000 über das Zählen von Maiskörnern (vgl. 1958-09-03; 1959-01-02).

<sup>575</sup> Die Schüler freuen sich folglich auf die Betriebsbesichtigungen, zeigen Interesse und Begeisterung für die Betriebe mit ihren Gewächshäusern und anderen Einrichtungen und für die dortigen modernen Großmaschinen. Sie bestaunen Abläufe wie bspw. das maschinelle Ausheben eines Silos (vgl. u.a. 1958-09-03; 1959-02-03; 1959-02-04; 1959-03-04; 1959-06-04; 1959-08-03). Durch ihre gesellschaftlich nützlichen Tätigkeiten empfinden die Kinder zudem Freude und Begeisterung an den Arbeiten, die sie selbst durchführen dürfen (bspw. Bohren, Futterstellen versorgen, Arbeiten auf dem Spargelfeld, Arbeiten im Patenbetrieb oder Laubrechen wie auch die Gestaltung eines Kulturprogrammes zur propagandistischen Mitwirkung bei einer Wahlversammlung) (vgl. u.a. 1958-11-01; 1959-02-03; 1959-02-04; 1959-03-04; 1959-08-03; 1959-10-04). Indessen werden sie ganz unglücklich, wenn sich ihr Arbeitseinsatz verzögert oder ihnen gewisse Sachen aufgrund des Arbeitsschutzes nicht erlaubt werden können (z.B. Ziegel auf der Baustelle aufs Transportband legen) (vgl. u.a. 1959-02-03; 1959-03-04).

<sup>576</sup> Zu derartigen Tätigkeiten gehören der Bau eines sozialistischen Dorfes im Sandkasten oder das Erstellen von Werkarbeiten mit gesellschaftlich-nützlichem Wert (vgl. 1958-11-01; 1959-03-04).

<sup>577</sup> Solche Leistungen umfassen bspw. die Erschaffung praktisch verwendbarer Gegenstände, durchgeführte Maisfeldarbeiten oder die Arbeiten im Schulgarten.

<sup>578</sup> Die durch die eigenen Aktivitäten entstehenden Wünsche weiterer Projekte umfassen bspw. das Basteln von kleinen Geschenken für die Arbeiter des Patenbetriebes zum 1. Mai, die Durchführung einer Altstoffsammlung, das Hacken auf dem benachbarten Feld, den Schutz der Salweiden oder die Renovierung ihres eigenen Klassenzimmers mit selber gesammeltem Geld (vgl. u.a. 1958-11-01; 1959-01-03; 1959-03-04; 1959-06-05; 1959-09-01; 1959-09-03).

den jeweiligen Patenbetrieb, den Schulgarten und die Dorfgemeinschaft. In Ergänzung hierzu sind die Schüler jedoch auch im Unterricht in der Synthese aus Unterricht und Praxis aktiv. Mit Bezug auf sozialistische Betriebe führen die Kinder einerseits verschiedenste Unterrichtsgänge durch, um diese zu besichtigen und dabei Fragen zu den Abläufen innerhalb der Produktion zu stellen<sup>579</sup>. Andererseits involvieren sie sich auch direkt in diese Betriebe, indem sie häufig Geschenke und Darbietungen zu besonderen Anlässen der Betriebe erbringen<sup>580</sup> oder bei in den Betrieben anstehenden Arbeiten helfen<sup>581</sup>. Hinsichtlich der Aktivitäten der Kinder in ihrem Dorf bzw. ihrer Stadt werden mehrere Tätigkeitsfelder angesprochen. Zum einen beteiligen sich die Schulklassen an kulturellen Ereignissen und Wahlveranstaltungen durch eigene Darbietungen<sup>582</sup>. Darüber hinaus kümmern sie sich auch um hilfsbedürftige Gruppen der Gesellschaft. Bspw. besuchen sie Kranke ihrer Abteilung des Patenbetriebs, Rentner aus der Rentnerbetreuung des Werkes oder im Altersheim wohnhafte Personen und singen und tanzen für sie (vgl. u.a. 1959-08-03; 1959-09-01). Zudem führen sie Arbeiten im Heimatort aus, die zu seiner Erhaltung und Verschönerung dienen<sup>583</sup>. Gelegentlich bekommen die Schüler für ihre Tätigkeiten auch einen geringen Lohn, den sie dann wiederum gesellschaftlich-nützlich einsetzen<sup>584</sup>. Eng mit den Aktivitäten im Betrieb und im Heimatort verbunden sind die Arbeiten der Schulklassen im Schulgarten. Hier bauen sie u.a. Mais an, jäten Unkraut oder bewirtschaften Saatbeete mit Zwetschgensteinen und anderen Bäumchen (bspw. Robinie oder Salweide zur Sicherung der Nahrungsgrundlage der Bienen) (vgl. u.a. 1959-01-02; 1959-03-04; 1959-06-05). Auch der konkrete Unterricht steht direkt mit den außerunterrichtlichen Aktivitäten in Zusammenhang. So sammeln die Schulklassen während ihrer Unterrichtsgänge Anschauungsmaterial (bspw. aus der Bohrerrei oder vom Maisfeld) (vgl. 1959-01-02; 1959-08-03) oder knüpfen in den verschiedenen Unterrichtsfächern thematisch an die außerunterrichtlichen Aktivitäten an<sup>585</sup>. Eine besondere Rolle unter den Unter-

<sup>579</sup> Die Schüler besuchen bspw. ihren Patenbetrieb, das Werk „Sachsenring“, einen Rinderoffenstall, eine MTS, Ställe, Mietplätze und ein Erdsilo (vgl. u.a. 1958-09-03; 1959-03-04; 1959-06-04; 1959-08-03).

<sup>580</sup> Zu besonderen Anlässen malen sie u.a. Bilder und singen das Lied zum 1. Mai, schmücken und beschenken die Abteilung des Patenbetriebes zum 10. Jahrestag, überbringen Glückwünsche an die Frauen des Patenbetriebes zum Internationalen Frauentag und erbringen Darbietungen zur Jahreshauptversammlung der LPG (vgl. u.a. 1959-08-03; 1959-09-01; 1959-10-04; 1959-12-01).

<sup>581</sup> Hierzu zählen u.a. die Durchführung von Bohrungen, Hilfe beim Einsilieren des Maises, Nachlesen von Kartoffeln hinter der Egge, Durchführen von Pflege- und Erntearbeiten, Ablegen von Ziegeln auf dem Transportband, Hilfe beim Rübenverziehen, Unkraut hacken am Spargelfeld, Angeben von Hölzern zum Schichten im Sägewerk, Auslegen eines Teils des Maises u.v.m. (vgl. u.a. 1958-09-03; 1958-11-01; 1959-01-02; 1959-02-03; 1959-02-04; 1959-03-04; 1959-06-04; 1959-08-03).

<sup>582</sup> So besuchen die Schulklassen bspw. vier Gruppen des DFD zum 8. März und überbringen Glückwünsche, führen ein Schattenspiel auf, treten in einer Wahlversammlung propagandistisch auf, sind in der Vorbereitungszeit der Volkswahlen mit dem LKW unterwegs, rufen zur Teilnahme an den Kandidatenvorstellungen auf und führen auf der Einweihungsfeier des schön hergerichteten Kulturhauses ein wirkungsvolles Programm auf, „das sowohl die Erziehung unserer Schüler als auch die der Erwachsenen im Auge hatte“ (1959-10-04, 2) (vgl. u.a. 1958-04-03; 1959-03-04; 1959-10-04).

<sup>583</sup> Sie jäten das Unkraut im Volkspark, verschönern das Dorf durch selbstgezoogenes Pflanzmaterial, führen Altstoffsammlungen durch, etc. (vgl. u.a. 1959-01-03; 1959-03-04; 1959-06-05).

<sup>584</sup> Die Schüler setzen bspw. das Geld aus der Altstoffsammlung für die Renovierung ihres Klassenzimmers ein oder ihre verdienten zehn Pfennig pro Sack gejätetes Unkraut für ihren Pionierexpress (vgl. u.a. 1959-01-03; 1959-03-04).

<sup>585</sup> Sie schreiben bspw. einen Aufsatz über ihre persönlichen Erlebnisse bei der Maissilierung bzw. im Schulgarten (vgl. 1959-02-04; 1959-03-04), und trainieren ihren aktiven Wortschatz und mündlichen Ausdruck

richtsfächern spielt dabei immer der Werkunterricht. Dort bereiten die Schüler ihre kleinen Geschenke für die Patenbetriebe vor, bauen aber auch eine Erdwallgruppe, ein sozialistisches Dorf oder einen Rinderoffenstall nach (vgl. u.a. 1959-03-04; 1959-08-03; 1959-09-01; 1959-12-02). Mit einer anderen Form des gesellschaftlichen Bezuges fertigen sie einen Verkehrstisch zum Üben des richtigen Verhaltens im Straßenverkehr an (vgl. 1959-12-02). Bei dieser an vielen Beispielen konkretisierten Synthese aus Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten steht konsequent der Zugewinn für die Schüler durch die Verbindung der gesellschaftlich-nützlichen Arbeit mit dem Unterricht und damit das Hand in Hand mit der Praxis ablaufende Lernen im Mittelpunkt<sup>586</sup>. Im Rahmen ihrer Tätigkeiten entwickeln die Schüler immer mehr eine Form der bewussten gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeit, die auch aus der Dankbarkeit der Schulklassen gegenüber der DDR resultiert (vgl. 1958-11-01):

„So sind es viele kleine Dinge, mit denen wir für alles das, was den Kindern in unserer Deutschen Demokratischen Republik geboten wird, danken.“ (1959-09-01, 2)

Handlungsbezogen geht es neben beispielhaft geschilderten Aktivitäten der Schüler zudem um eine generelle Umschreibung ihrer Tätigkeiten. Diese laufen charakteristischerweise in der Gruppe nach Alter, Können, Kraft und Fähigkeiten aufgeteilt ab und folgen damit dem Motto „der Große hilft dem Kleinen, der Starke dem Schwachen, der Geschickte dem Ungeschickten“ (1959-06-05, 15) (vgl. u.a. 1959-06-05; 1959-10-04). Sowohl die einzige physische als auch die generalisierten Zuschreibungen betonen in Anknüpfung an die Orientierung der Arbeit an den persönlichen Voraussetzungen, dass die Kinder durch ihr häufiges Mitwirken nicht physisch überlastet oder insgesamt überfordert sind (vgl. 1959-06-05; 1959-10-04). Stattdessen fördern gesellschaftlich-nützliche Aktivitäten im Positiven die Kollektivbildung, die Steigerung der Leistungen und damit das Erreichen der jahrgangsstufenspezifischen Zielvorgaben (vgl. 1959-01-03; 1959-10-04). Typische Organisationsstruktur der Schulklassen ist dabei die Unterteilung in Brigaden (vgl. 1959-08-03; 1959-09-01)<sup>587</sup>.

Die als ideal vermittelten Wissensvorräte über faktisch existente Schulklassen treten im Vergleich zu den realen Attribuierungen zwar zurück, greifen jedoch im gegebenen Falle gleiche Themen auf. Auch beziehen sie sich, wie oben erwähnt, ebenfalls weitgehend auf Beispielklassen aus der dritten und vierten Jahrgangsstufe. Auf kognitiver Ebene sollen die Schüler Beobachtungen anstellen<sup>588</sup> und durch die unterrichtliche Behandlung dieser Beobachtungen (bspw. im Fach Deutsch) verschiedene Erkenntnisse über ihr Land, ihren Heimatort, die LPG und die MTS ihres Umfeldes und die Natur ihrer Heimat

---

bei der Auswertung ihrer LPG-Besuche und ihren praktischen Tätigkeiten (vgl. 1959-03-04). Des Weiteren rechnen sie mit Gemüse, Obst und Maiskolben (bspw. ermitteln sie das Gewicht 1. Mio. Rüben aus einer gewogenen oder benötigte Eisenbahnwagen für 500t Rüben) (vgl. u.a. 1958-09-03; 1959-02-04; 1959-03-04). Auch andere Fächer wie der Zeichen- oder der Musikunterricht speisen sich in ihren Themen von den außerunterrichtlichen Tätigkeiten (bspw. Zeichnungen zum Thema „Wir helfen Maispflücken“, Liedtexte über die Schönheit der LPG) (vgl. u.a. 1959-02-04; 1959-03-04).

<sup>586</sup> Dies betrifft bspw. die deutliche Verbesserung des mündlichen Ausdrucks durch die praktische Tätigkeit oder die Erhöhung der Anschaulichkeit (vgl. u.a. 1959-01-02; 1959-03-04).

<sup>587</sup> Einzig negativ werden gelegentlich die Erstklässler im Generellen attribuiert, da diese bei spät beginnenden Unterrichtszeiten mit ihren Kräften schwer sinnvoll haushalten können (vgl. 1958-06-03).

<sup>588</sup> Beobachten sollen sie bspw. den Silobau im Rinderoffenstall oder die Anlage an sich bei Betriebsbesichtigungen (vgl. 1959-02-03; 1959-06-04).

gewinnen. Letztlich wird erwartet, dass sie aus dieser unterrichtlichen Nachbereitung ihrer Beobachtungen allgemeine Schlussfolgerungen ziehen und zu Einsichten gelangen (vgl. 1959-07-02)<sup>589</sup>. Diese betreffen insbesondere das Verhältnis der Kinder zu ihren eigenen Tätigkeiten. Sie sollen deren prinzipielle Notwendigkeit und Nützlichkeit erfassen (bspw. für den Patenbetrieb) (vgl. 1959-02-03; 1959-06-05) und verstehen, dass gesellschaftsbezogene Aktivitäten Berge versetzen können, wenn alle an einem Strang ziehen und durch Solidarität und uneigennützige Hilfe große Taten entstehen (vgl. 1959-01-03; 1959-12-02). Der kaum behandelte emotional-volitve Bereich, der sich erneut fast ausschließlich auf die dritte und vierte Jahrgangsstufe bezieht, knüpft an diesen Fokus auf die geforderte Einsichtigkeit der Kinder für die Notwendigkeit der Arbeit an. Im Mittelpunkt steht zudem die notwendige Achtung und Würdigung der Arbeit und der Leistungen der Arbeiter und Bauern (und der Frauen) (vgl. 1959-06-02; 1959-03-04; 1959-06-04). Diese Achtung soll bei den Schülern einhergehen mit der Entwicklung von Lust und Liebe zur Arbeit im Allgemeinen und einem Interesse an landwirtschaftlichen Berufen im Speziellen (vgl. 1958-11-01; 1959-12-02). Die von den Schulklassen auf handlungsbezogener Ebene erwarteten Aktivitäten betreffen in Parallelität zu den realen Zuschreibungen erneut die Bereiche des sozialistischen Betriebes, Dorfes und der umgebenden Natur, den Schulgarten und das Schulgelände sowie den Werkunterricht. Neben Betriebsbesichtigungen sollen die Schüler v.a. auf den Feldern mithelfen<sup>590</sup> und andere Arbeiten wie das Auflesen und -schichten von kleinen Stapelhölzern durchführen (vgl. 1959-02-03). Dabei wird von ihnen jedoch erwartet, dass sie Gefahren in den Betrieben ausweichen (vgl. 1959-02-03; 1959-06-04). Hinsichtlich der Aktivitäten im Dorf und der umgebenden Natur stehen idealerweise v.a. Säuberungs-, Pflege- und Sammelarbeiten an<sup>591</sup>, aber auch der Besuch von alteinstehenden Rentnerinnen (vgl. 1959-07-02). Im Rahmen des Schulgeländes sollen die Schüler v.a. Schulgartenarbeiten (vgl. 1958-01-03; 1959-07-02) und Einsätze im Schulhof und -haus<sup>592</sup> im Kollektiv durchführen. Dies wird ausnahmsweise auch von einer Schulklasse der ersten Jahrgangsstufe bereits erwartet (vgl. 1959-09-01). Mit Blick auf diese Schulklasse besteht ergänzend die Forderung, dass die Schüler ihren Müttern beim Tischdecken und Schuheputzen helfen (vgl. ebd.). Innerunterrichtlich beziehen sich die erwünschten Aktivitäten der Kinder v.a. auf dem Werkunterricht, in dem Gegenstände von wirklichem Gebrauchswert oder auch ein Modell eines sozialistischen Dorfes (teilweise im Sandkasten) entstehen sollen (vgl. 1959-03-04; 1959-07-02). In der Synthese der gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeiten mit anderen Unterrichtsfächern wird lediglich die Be-

<sup>589</sup> Mit Bezug auf ihr Wissen über ihren Heimatort und ihr Land sollen die Schüler bspw. über Feste im Dorf und in der Republik oder über Menschen, die sich für den Sozialismus und für andere einsetzen, informiert sein. Zudem wird von ihnen erwartet, im Kontakt mit der LPG und MTS ihres Heimatortes die dort ablaufende sozialistischen Arbeit und Produktion zu erfassen, was u.a. den Einsatz des Kippanhängers oder die landwirtschaftliche Arbeit im historischen Wandel wie auch die Weiterentwicklung der LPG betrifft. Des Weiteren sollen die Schüler mit Blick auf die Natur ihrer Heimat bspw. Wachstumsphasen und die Pflege einzelner Pflanzen kennenlernen (vgl. u.a. 1959-03-04; 1959-06-04; 1959-07-02; 1959-09-03).

<sup>590</sup> Zur Hilfe auf dem Feld zählen u.a. Erntehilfe, Rübenverziehen und Apfelernte (vgl. 1959-06-05; 1959-07-02; 1958-09-03).

<sup>591</sup> So säubern sie bspw. den Volkspark oder die Maulbeerhecke, pflegen die Dorfanlage, sammeln aber auch Tee und Wildfrüchte und bauen Futterstellen für die Vögel im Winter (vgl. 1959-03-04; 1959-07-02).

<sup>592</sup> Bezogen auf Schulhof und -haus helfen sie bspw. beim Kesseleinbau in der Schulküche, bei der Säuberung des Schulhofes wie der dort befindlichen Denkmalsecke und putzen auch das neue eigene Klassenzimmer (vgl. 1959-01-03; 1959-03-04; 1959-07-02).

handlung von Texten zum Thema Maisanbau im Leseunterricht benannt (vgl. 1959-06-04). In einschränkender Ergänzung zu den angestrebten Aktivitäten der Kinder besteht auf physischer Ebene die Forderung, dass sie sich jedoch nicht überanstrengen sollen (vgl. 1958-11-01). Generalisiert betrachtet sind v.a. die Idealzuschreibungen der Kollektiventwicklung, die Entwicklung eines hohen Bildungsniveaus und der Erwerb von Fertigkeiten, die die Schüler im Leben brauchen (u.a. zur Beteiligung an der Entwicklung des sozialistischen Dorfes) von Relevanz (vgl. 1959-02-04; 1959-08-03; 1959-09-01; 1958-09-03).

### *C. Besondere Schulklassen*

Schulklassen, die nicht im Sinne vorbildlicher Beispiele Erwähnung finden, begrenzen sich auf wenige faktisch existente Negativbeispiele. Zudem treten solche mit auffälligen Schülern nicht mehr auf. Im Mittelpunkt der wenigen negativ konnotierten Darstellungen von Beispielklassen steht das Fehlverhalten des Klassenlehrers, wohingegen die Schulklassen selbst kaum charakterisiert werden.

In dreien dieser Negativbeispiele sind v.a. kognitive Missstände bezüglich gesellschaftspolitischer Inhalte zentral, die die Schüler aufgrund fehlerhafter Lehrervermittlung nicht verstanden haben<sup>593</sup>. Die weiteren Beispielklassen fallen wegen fehlgelaufenen Unterrichtsprozessen anderer Art auf. So zerstört der Lehrer in einer weiteren Schulklasse der ersten Jahrgangsstufe ein seiner Meinung nach misslungenes Knetwerk eines Kindes, ohne seine Handlung zu kommentieren und in einer anderen Schulklasse schreiben die Schüler ausgelöst durch falsches Lehrerhandeln ein zu abstraktes Diktat, das sie nicht verstehen (vgl. 1958-09-02; 1959-08-02).

---

<sup>593</sup> In zwei Schulklassen der ersten Jahrgangsstufe erfassen die Kinder im einen Fall eine Gedenkstunde anlässlich des fünfjährigen Bestehens des Demokratischen Magistrats in Groß-Berlin als Geburtstag von „Max Draht“ (1958-01-02, 3) und verstehen im anderen Fall den inneren Gehalt des Liedes von der Friedenstaube nicht (vgl. ebd.). In einer Schulklasse der zweiten Jahrgangsstufe verfehlt der Lehrer die Erziehung der Kinder zum Sozialismus, da er mit ihnen vermittelt, dass die Handwerksarbeit nicht durch Maschinen zu ersetzen ist und dazu passend als Aktivität einen Besuch eines selbstständigen Tischlermeisters organisiert (vgl. 1958-09-02).



## 4.2.16 Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ (zeitschrifteninterne Periode 1960-1961)

### A. Hypothetisch existente Schulklassen

Deskriptiv betrachtet finden sich nur wenige Attribuierungen, die hypothetisch existente Schulklassen in den Jahren 1960 und 1961 betreffen. Im gegebenen Fall betreffen diesen Beispiele ohne explizite Jahrgangsstufenzuordnung.

Die als real vermittelte Wissensvorräte zu den hypothetischen Beispielklassen implizieren, dass die Schüler auf kognitiver Ebene ein Lied lernen (vgl. 1961-05-05), emotional-volitiv ihren Lerneifer durch ein vertrauensvolles Verhältnis zum Lehrer und einer Orientierung an ihm steigern (vgl. 1960-12-04) und sich handlungsbezogen diszipliniert verhalten, wenn der Lehrer seine Kenntnisse aufrichtig und überzeugt vermittelt (vgl. ebd.). Des Weiteren können sie sie generalisiert betrachtet durch ein System von Forderungen innerhalb kurzer Zeit eine zweckmäßige Lebensordnung entwickeln (vgl. 1961-09-03).

Innerhalb der als ideal vermittelten Wissensvorräte über einzelne Schulklassen geht es auf emotional-volitiver Ebene darum, dass die Schüler dem Lehrer Achtung und Zutrauen entgegenbringen, aber auch im Kollektiv bewusste Disziplin entwickeln sollen (vgl. 1960-12-04; 1961-09-03). Zudem wird von ihnen erwartet, gute Leistungen zu erbringen und eine bestimmte Lebensordnung zu erreichen (vgl. 1960-01-03; 1961-09-03). Die anderen Persönlichkeitsebenen finden keine Berücksichtigung innerhalb der idealen Attribuierungen.

### B. Faktisch existente Schulklassen

Wie in der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode spielen die faktisch existenten Schulklassen deskriptiv betrachtet eine weitaus größere Rolle als die hypothetischen Beispiele. Dies geschieht insbesondere mit Blick auf die als real vermittelten Zuschreibungen, wohingegen sich die idealen Attribuierungen nur auf ein Teilgebiet beziehen. Prinzipiell betreffen die Wissensvorräte Schulklassen aus allen Jahrgangsstufen in gleichem Maße, auch wenn sich gelegentlich jahrgangsstufenbezogen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen ergeben.

Innerhalb der realen Attribuierungen setzen sich auf kognitivem Niveau insbesondere die Schulklassen der dritten und vierten Jahrgangsstufe mit der sozialistischen Produktion auseinander. Im Rahmen von Besuchen und Unterrichtsgängen lernen die Schüler ihre Paten- und andere Betriebe der industriellen und landwirtschaftlichen Produktion des Heimatortes kennen<sup>594</sup>. Sie stellen dort ihre Beobachtungen an und lassen sich Dinge erklären (vgl. u.a. 1960-02-01; 1960-04-03; 1960-06-03; 1960-06-04; 1960-09-02; 1961-11-01). Als weitere Möglichkeit erfahren sie durch den Einsatz von Lichtbildreihen etwas über ihr sozialistisches Dorf oder durch Fernsehsendungen Fakten zu politischen und wirtschaftlichen Fragen (vgl. 1960-08-01). In Verbindung mit dem so gewonnenen Wissen stehen in den Jahren 1960 und 1961 verstärkt Erkenntnisse, die die Schulklassen aus ihren Beobachtungen ziehen. So erkennen die Schüler insbesondere den Vorteil und

<sup>594</sup> Zu diesen Betrieben zählen bspw. das sozialistische Bauwesen, die Fischwerkerinnen, die Rohstoffförderung im Werk I und Werk II, die MTS-Station mit entsprechenden Maschinen oder die Fahrgastschiffe der DDR (vgl. u.a. 1960-02-01; 1960-04-03; 1960-06-03; 1960-06-04; 1960-09-02; 1961-11-01).

die Notwendigkeit der Mechanisierung, den Nutzen der von der Regierung teuer bezahlten MTS-Stationen und den daraus resultierenden Bedarf an Großflächen. Dadurch verstehen sie letztlich auch die aktuellen Veränderungen als Teil einer größeren Aufgabe und die Probleme<sup>595</sup>, die Westdeutschland in diesem Wandlungsprozess bereiten kann (vgl. u.a. 1960-02-01; 1960-04-03; 1961-11-01). Zudem realisieren sie einerseits, dass der aktuelle Stand Errungenschaft der Anstrengungen der Arbeiter und Bauern ist (bspw. die Fahrgastschiffe der DDR) als auch andererseits, dass die Regierung dies wertschätzt und an der Gesunderhaltung und Erholung der Menschen interessiert ist (vgl. 1960-04-03; 1961-11-01):

„Der Mensch und seine Gesundheit sind höchstes Gut. Unser Staat tut alles, um die Arbeitskraft und die Gesundheit zu erhalten.“ (1960-06-04, 11).

Anhand ihrer Beobachtungen wird den Schülern ebenso klar, dass sie selbst sowohl im Betrieb als auch im Dorf eine große Hilfe sein können und sie beginnen zu überlegen, wo bspw. innerhalb der Dorfgemeinschaft, aber auch darüber hinaus<sup>596</sup> ihr Engagement in Form nützlicher Tätigkeiten möglich ist (vgl. 1960-06-03; 1960-08-01; 1960-08-02). Hinzu kommen am unterrichtsinternen Geschehen selbst orientiert Kenntnisse, die sich die Schüler über sittlich richtiges und ordentliches Handeln aneignen wie auch hinsichtlich einer Schulklasse der ersten Jahrgangsstufe Lernwissen über das eigene Pionierdasein<sup>597</sup>. Teil dieser Lerninhalte ist auch die Einsicht der Kinder, dass sich das Kollektiv von Mitschülern trennt, die die elementarsten Regeln der Sauberkeit missachten (vgl. 1960-08-02). Spezielle Themenschwerpunkte betreffen über die benannten Zuschreibungen hinaus eine Schulklasse der zweiten Jahrgangsstufe, deren Schüler die Theateraufführung „Cipollino“ sehen und nicht überzeugend finden (vgl. 1961-07-02), sowie eine der dritten Jahrgangsstufe, die sich Verkehrsregeln durch Beobachtungen aneignet und vertieft (vgl. 1960-03-04). Die emotional-volitiven Zuschreibungen hängen mehrheitlich eng mit den kognitiven Erkenntnissen und Lerninhalten zusammen. Betroffen hiervon sind die Faszination und das Interesse der Schüler für die sozialistische Produktion<sup>598</sup> genauso wie ihre Tätigkeitswünsche, die aus der kognitiven Einsicht in die Notwendigkeit ihres Arbeitseinsatzes resultieren<sup>599</sup>. Erneut mit Bezug zum kognitiven Bereich setzen die Schüler kennengelernte Maßstäbe sittlichen Verhaltens nur um, wenn sie mit dem Verhalten positive Emotionen und Einstellungen verbinden. Faktoren, die die Schüler zu besserem Lernen, Sauberkeit und Ordnung anspornen sind u.a. der direkte An-

<sup>595</sup> Probleme bereitet Westdeutschland bspw. durch Lieferstopps, die die Einhaltung der vorgesehenen Produktionsziele gefährden.

<sup>596</sup> Benannt wird bspw. die finanzielle Unterstützung armer Kinder in Algerien.

<sup>597</sup> Sie lernen u.a. durch Vorbilder die grundlegenden Regeln der Sauberkeit kennen (z.B. Haare kämmen und ordentliche Kleidung) wie auch die Notwendigkeit eines sachgerecht verfügbaren Arbeitsgerätes oder des pünktlichen Unterrichtsbeginns (vgl. 1961-01-04). Insbesondere bei einer Schulklasse der ersten Jahrgangsstufe, die die Pionierorganisation als ihre „Partei“ sieht, wird dieses Wissen zudem mit Kenntnissen über Grundanforderungen an einen Pionier verbunden. Sein blaues Halstuch erinnert daran, dass schlechte Lernergebnisse, Unordentlichkeit und Disziplinlosigkeit eines Pionieres unwürdig sind (vgl. 1960-08-02).

<sup>598</sup> Dies betrifft bspw. ihre Begeisterung für den Rinderoffenstall, den Patenbetrieb, das sozialistische Bauwesen oder die Neuerungen des sozialistischen Dorfes (vgl. 1960-06-04; 1960-08-01; 1961-11-01).

<sup>599</sup> So wollen die Schulklassen ihren Eltern und alten Leuten helfen, für eine Spende für die klasseninterne Algerienkasse auf Weihnachtsgeschenke verzichten oder eine kleine Blumenanlage um die Friedenseiche im Mönchswinkel herum anlegen (vgl. 1960-08-01; 1960-08-02).

sporn, die Freude am vorbildlichen Verhalten, die Orientierung an Vorbildern wie Walter Ulbricht oder im Falle einer Schulklasse der ersten Jahrgangsstufe das Streben nach der Aufnahme in Pioniergruppe (vgl. u.a. 1961-11-03)<sup>600</sup>. Zudem werden generelle Positiveigenschaften erwähnt, die auch im Unterricht von Nutzen sind (bspw. die Bereitschaft zum Geben, Herzlichkeit, Kameradschaftlichkeit, Hilfsbereitschaft) (vgl. 1960-06-03; 1960-08-02; 1960-11-02). Auch im Rahmen der besonderen Ereignisse Theaterbesuch und Verkehrserziehung zeigen die Schüler bestimmte Einstellungen und Emotionen<sup>601</sup>. Auf handlungsbezogener Ebene wiederholen sich erneut die Themenbereiche der anderen Ebenen der Persönlichkeit. Damit werden die Aktionsfelder der Schüler aus der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode 1958 bis 1959 zwar aufgegriffen, jedoch thematisch erweitert. Hinsichtlich der sozialistischen Produktion führen die Schüler wieder Unterrichtsgänge zu industriellen und landwirtschaftlichen Betrieben des Heimatortes durch<sup>602</sup>, die teilweise ihre Patenbetriebe sind, und stellen dort bestimmte Fragen zu den Aktivitäten der Angestellten, den Produktionsabläufen, der Betriebsgeschichte, u.ä. (vgl. u.a. 1960-02-01; 1960-04-03; 1960-06-04; 1960-09-02; 1961-11-01). Konkrete Arbeiten der Schüler im Betrieb werden jedoch nur noch selten benannt<sup>603</sup>. Stattdessen findet gelegentlich der Abschluss von Freundschaftsverträgen, die die Grundlage entsprechender Aktivitäten darstellen, Erwähnung<sup>604</sup>. Auch mit Bezug auf ihr Dorf und die umgrenzende Natur werden Schulklassen aller Jahrgangsstufen gesellschaftlich-nützlich tätig. So partizipieren sie durch Darbietungen an Veranstaltungen anlässlich der Wahlen, besuchen Veteranen und beteiligen sich an einer Spendenaktion für algerische Kinder (vgl. 1960-08-01; 1960-08-02). Darüber hinaus betätigen sie sich als Eichel- und Kastaniensammler und machen bei der Verschönerung des Dorfes mit, wobei beides im Wettbewerb mit anderen Klassen oder Gemeinden geschieht (vgl. 1960-06-03; 1960-08-01; 1960-08-02)<sup>605</sup>. Unterrichtsintern sind die Schulklassen jahrgangsstufenunabhängig

<sup>600</sup> Bedeutend für den direkten Ansporn zu sittlich richtigem Verhalten im Unterricht ist bspw. der Kontakt mit den fleißigen Arbeiterinnen des Patenbetriebes oder der Wettbewerb um die Auswahl der Schulklasse, die im Rahmen eines „Festes des Lernens“ ein Theaterstück vorspielen darf (vgl. 1960-03-04; 1961-11-03). Die Freude an vorbildlichem unterrichtsinternen Verhalten entwickelt sich bei den Schülern darüber hinaus auch u.a. dadurch, dass sie prinzipiell eine straffe Unterrichtsorganisation schätzen, ihre Stifte sehr gerne in der Pause spitzen, ihren Sauberkeitsmaßstab wöchentlich verbessern, stolz auf ihre Reinigungsleistungen sind und sich über Bummleranten und Störenfriede in der Schulklasse ärgern (vgl. 1961-01-04). Zudem orientieren sich an Vorbildern, die teilweise personifiziert aufgeführt werden. Hierzu zählen v.a. Walter Ulbricht, den alle Schüler sehr gerne mögen, lieben und verehren, wie auch andere, wirkliche Helden der Zeitgeschichte. Keine Orientierung liefern hingegen Figuren aus Wildwest-Kinderfilmen (vgl. 1961-12-02). Bezogen auf eine erste Schulklasse spielt ferner der feste Wunsch, Pionier zu werden und das blaue Halstuch mit Stolz tragen zu können, eine wichtige Rolle (vgl. 1960-08-02).

<sup>601</sup> So gefällt ihnen das gesehene Theaterstück teilweise nicht (vgl. 1961-07-02). Auch bei der Verkehrserziehung sind die Schüler mit Freude dabei und weisen höhere Schulklassen gerne auf ihr Fehlverhalten im Straßenverkehr hin (vgl. 1960-03-04).

<sup>602</sup> Hierzu zählen bspw. eine Stanzerei, eine MTS und ein Fischkombinat.

<sup>603</sup> Ausnahmen sind bspw. die Hilfe bei der Gänsefütterung in der Groß-LPG Mönchswinkel, bei der Kartoffelernte im Frühjahr oder bei der Aussaat von Kohlrübensamen (vgl. 1960-08-01).

<sup>604</sup> Abgeschlossen wird bspw. ein Freundschaftsvertrag mit der Brigade Mönchswinkel der LPG „Rotes Banner“ und einer mit der Brigade „Herrmann“ des Staatlichen Fortwirtschaftsbetriebes Hangelsberg (vgl. 1960-08-01; 1961-11-01).

<sup>605</sup> In einer ersten Schulklasse werden die heimatortbezogenen gesellschaftlich-nützlichen Aktivitäten mit ihrem Weg bis zur Aufnahme bei den Jungen Pionieren und der Übergabe des blauen Halstuches verbunden (vgl. 1960-08-02).

vereinzelt im Werkunterricht und in der Schulgartenarbeit gesellschaftlich-nützlich engagiert<sup>606</sup>, jedoch in diesem Kontext primär lernend aktiv. Ein solches Lernen erfolgt wie in der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode mit engem Bezug auf die im gesellschaftlichen Kontext gesammelten Erlebnisse. Dies betrifft die rechnerische Auswertung des Kartoffellegens, die Wortschatzübungen zum Schulgarten (vgl. u.a. 1960-02-01; 1960-06-04; 1960-08-01) und den mit Walter Ulbricht geführten Briefwechsel (vgl. 1961-12-02). Hinzu kommen hinsichtlich der Sonderthemen die kritische Reflexion des gesehenen Theaterstückes<sup>607</sup> oder die Erkenntnisse, die die Schüler durch den Verkehrspolizisten gewonnen haben<sup>608</sup>. Eine wichtige Rolle bei der innerunterrichtlichen Reflexion außerschulischer Erfahrungen spielen auch die zu Hause gesehenen Fernsehsendungen und die daran anknüpfende Besprechung politischer und wirtschaftlicher Ereignisse im Unterricht. Hierbei kommen auch das scheinbar unpolitische „Westsandmännchen“ und der Teddy der Werbesendung im „schwarzen Kanal“ zur Sprache, genauso wie folgende Losung, nach der alle Schüler einer Beispielklasse ihr Fernsehverhalten richten (vgl. 1960-03-04; 1960-08-01; 1961-07-02; 1961-12-02):

„Willst *Du* für den Frieden sein – stelle nicht den Westen ein!“ (1961-12-02, 4; Herv. i. Orig.)

Im Allgemeinen auf das unterrichtsinterne Geschehen bezogen stehen außerdem v.a. positive Gewohnheiten und Verhaltensweisen der Schüler im Mittelpunkt. Derlei Verhaltensweisen betreffen das Lernen wie auch ihr zwischenmenschliches Miteinander und entwickeln sich maßgeblich durch das Wettfeiern zwischen den einzelnen Brigaden innerhalb der Schulklassen weiter (vgl. 1960-08-01)<sup>609</sup>. Generalisierte Zuschreibungen betonen lediglich erneut die Form der Brigade als grundlegende Klassenstruktur (vgl. 1960-08-01; 1960-11-02).

Die als ideal vermittelten Wissensvorräte treten in der dritten zeitschrifteninternen Periode innerhalb der faktisch existenten Schulklassen kaum auf und betreffen im gegebenen Falle häufig die abgeschlossenen Freundschaftsverträge einer Schulklasse der vierten Jahrgangsstufe. Im kognitiven Bereich fordern diese Verträge bestimmte Beobachtungen und Erkenntniszuwächse, die die Schüler aus den Kontakten mit den Patenbetrieben gewinnen sollen<sup>610</sup>. Daneben finden vereinzelt weitere Lerninhalte Erwähnung, die sich die Schüler idealerweise zwar im Unterricht, jedoch in der Verbindung mit der gesellschaftlichen Praxis aneignen (vgl. 1960-02-01)<sup>611</sup>. Auch Erkenntnisse, die die Kinder

<sup>606</sup> Dies betrifft bspw. das Basteln von Geschenken zum Internationalen Frauentag oder die praktischen Arbeiten im Schulgarten (vgl. 1960-06-04).

<sup>607</sup> Aus der kritischen Reflexion des Theaterstücks resultiert letztlich sogar ein Gespräch mit den Schauspielern (vgl. 1961-07-02).

<sup>608</sup> Diese wurden durch Verkehrsbeobachtungen und -übungen gewonnen (vgl. 1960-03-04).

<sup>609</sup> Zu diesem positiven unterrichtsinternen Verhalten gehört u.a. das fleißige Lernen der Kinder, ihre Pflege und Dekoration des Klassenzimmers, ihre gegenseitige Hilfe (bspw. für schwächere Kindern, statt diese auszulachen), aber auch ihre scharfen Angriffe gegen Schüler, die den Unterrichtsverlauf stören (vgl. 1960-06-03; 1960-08-02; 1961-01-04).

<sup>610</sup> Die Erkenntnisse sollen in der Brigade Mönchswinkel der LPG „Rotes Banner“ und dem staatlichen Forstbetrieb Handelsberg gewonnen werden und beziehen sich u.a. auf den Mais und seine Sorten, den Wald oder die allgemeine Einsicht in die Notwendigkeit der Planerfüllung (vgl. 1960-08-01; 1961-11-01).

<sup>611</sup> Hierzu zählen bspw. die Verbindung des Lesens mit der heimatkundlichen Anschauung oder das Rechnen mit der Anzahl von Pferden der heimischen LPG.

über ihren möglichen Beitrag zu einem reibungslosen Unterrichtsverlauf sammeln sollen, werden gelegentlich aufgeführt (vgl. 1961-11-01; 1961-01-04; 1961-08-02)<sup>612</sup>. Auf handlungsbezogener Ebene spielen erneut die abgeschlossenen Patenschaftsverträge eine Rolle<sup>613</sup>. In ausführlicher und detaillierter Form beschreiben diese die Inhalte der Kooperation zwischen Schulklasse und Betrieb und damit die gegenseitig geforderten Aktivitäten füreinander. Dabei sind jedoch Arbeitseinsätze in der sozialistischen Produktion selbst kaum von Bedeutung<sup>614</sup>. Die einzig beschriebene unterrichtsinterne Tätigkeit ohne direkte Synthese mit der gesellschaftlichen Praxis betrifft den Wunsch, dass die Kinder über den Beruf ihrer Eltern und deren Arbeitsort berichten sollen (vgl. 1960-02-04). Ferner geht es primär um das generell von den Schülern erwünschte ordnungsgemäße Verhalten im Unterricht<sup>615</sup>, das sie an gesellschaftsbezogen relevanten Vorbildern ausrichten sollen<sup>616</sup>. Generalisierte Zuschreibungen treten innerhalb der idealen Attribuierungen kaum. Sie benennen lediglich die Forderung nach der Entwicklung der Schüler zu sozialistischen Menschen (vgl. 1960-04-03).

### *C. Besondere Schulklassen*

Schulklassen, die keine Passung zu den zentralen Tendenzen innerhalb der dritten zeitschrifteninternen Periode aufweisen, spielen in den Jahren 1960 und 1961 wieder eine zentralere Rolle. Beschrieben sind Beispielfälle mit besonderen Schülern, die durch ihre Einschränkungen auf verschiedenen Persönlichkeitsebenen ein Wissensungleichgewicht bei all ihren Mitschülern verursachen. Hinzu kommen Schulklassen, die aufgrund des initialen Fehlverhaltens des Lehrers als Negativbeispiele dargestellt werden. Letztere betreffen dabei ausschließlich faktisch existente Beispielfälle.

Schulklassen mit besonderen Einzelschülern treten nur innerhalb der ersten Jahrgangsstufe auf. Hier stehen v.a. im kognitiven Bereich Wissensunterschiede im Mittelpunkt, die verschiedene aus physiologischen Einschränkungen einzelner Kinder resultierende Ursachen haben. Ein hypothetisches und ein faktisches Beispiel beziehen sich auf Schulklassen, in denen Wissensunterschiede durch Krankheitsausfälle einzelner Schüler entstehen<sup>617</sup>. In einem weiteren faktischen Fall verursacht eine neu aufgenommene Schülerin Katrin W. diese Diskrepanz, da sie nicht den Wissensstand der ihrer Restklasse aufweist (vgl. 1960-01-03)<sup>618</sup>.

<sup>612</sup> Solche Erkenntnisse beziehen sich auf die Notwendigkeit der Vorbereitung der Arbeitsgeräte für eine ungestörte Lernarbeit oder das selbstständige Vorbereiten auf die Unterrichtsstunde.

<sup>613</sup> Emotional-volitiv finden sich kaum Benennungen innerhalb der idealen Zuschreibungen (Ausnahme ist hier die geforderte Liebe zum heimatlichen Wald und Dorf und das Interesse für die sozialistische Entwicklung im Allgemeinen) (vgl. 1960-08-01).

<sup>614</sup> Beispiele für Kooperationsvereinbarungen sind die Kontrolle der Fortschritte und Planerfüllung der LPG und Forstbrigade durch die Kinder und umgekehrt, die Beteiligung an Feierlichkeiten der Patenbetriebe durch Darbietungen und die Nutzung der gewonnenen Erkenntnisse im Unterricht (vgl. 1960-08-01).

<sup>615</sup> Dieses umfasst bspw. das pünktliche am Platz sitzen, still sein, das Bereitlegen von Arbeitsmaterial und das Ausüben von Kritik und Selbstkritik (vgl. 1961-01-04; 1961-08-03).

<sup>616</sup> Solche Helden sind Juri Gagarin, German Titow und Walter Ulbricht mit seinen Kämpfen. Die Berliner Ultras, von denen auch keine Briefmarken gesammelt werden sollen, zählen hingegen nicht dazu (vgl. 1961-11-02; 1961-12-02).

<sup>617</sup> Für die kranken Klassenkameraden fertigen die Schüler bspw. durch den Ansporn des Lehrers ein Bild oder eine Bastelei an (vgl. 1961-11-03).

<sup>618</sup> Die erwähnte Schülerin kann wesentlich später als ihre Mitschüler selbstständig in die Zeilen schreiben.

Innerhalb der im Sinne faktisch existenter Negativbeispiele dargestellten Schulklassen geht es bis auf einen Fall über alle Jahrgangsstufen hinweg um einen fehlerhaften Umgang mit der heimatkundlichen Anschauung. Hierbei stehen immer v.a. das Lehrerhandeln und die dadurch fehlgelaufenen unterrichtlichen Prozesse im Mittelpunkt der Betrachtung. In der ersten Negativvariante verknüpfen Lehrer die Behandlung bestimmter Unterrichtsthemen nicht mit den nötigen Unterrichtsgängen, wodurch die Schüler auf kognitivem Niveau keine gründlichen Kenntnisse im heimatkundlichen Deutschunterricht erwerben<sup>619</sup>. Die zweite dargestellte Fehlform durchgeführter heimatkundlicher Anschauung entsteht durch ihre mangelnde Verknüpfung mit anderen Unterrichtsfächern, wodurch die Schüler auf kognitiver Ebene nicht auf ihre heimatkundlichen Kenntnisse zurückgreifen können<sup>620</sup>. Als dritte Negativvariante werden jedoch Beispielsklassen zur Verdeutlichung herangezogen, in denen die Lehrer die heimatkundliche Anschauung überbetonen und die anderen Disziplinen darüber vernachlässigen<sup>621</sup>:

„Viele Stunden zeigen, daß die Thematik die eigentliche Arbeit in den anderen Disziplinen überschattet und zu wenig Zeit für intensives Üben bleibt.“ (1961-08-01, 19)

So entstehen bei den Schülern durch einen unqualifizierten Umgang der Lehrer mit der heimatkundlichen Anschauung im kognitiven Bereich Defizite, die sich auf verschiedene Wissensbereiche negativ auswirken. Das einzige fehlerhafte Verhalten eines Lehrers jenseits dieses Schwerpunktbereiches betrifft eine faktisch existente Schulklasse der ersten Jahrgangsstufe, deren Kinder zur Hälfte im Kindergarten waren, ohne dass sich die Lehrerin darüber informiert hatte. Dies führt bei den betreffenden Schülern ebenfalls im kognitiven Bereich zu uneffektiven Lernprozessen<sup>622</sup>.

<sup>619</sup> Davon betroffen ist eine Schulklasse der zweiten Jahrgangsstufe, die statt Stunden der heimatkundlichen Anschauung Unterricht in anderen Disziplinen erhält und gehäuft Diktate, grammatische und orthographische Übungen durchführt (vgl. 1960-02-01). Ebenso wird eine Schulklasse der dritten Jahrgangsstufe aufgeführt, die das Thema Bodenschätze ohne Unterrichtsgang und nur durch Gespräche über Braun- und Steinkohle mit einem kleinen Braunkohlestück als Demonstrationsobjekt im Unterricht abhandelt (vgl. 1960-09-02).

<sup>620</sup> In den aufgeführten Beispielen arbeiten die Kinder auf handlungsbezogener Ebene mit frei gewählten Rechenelementen (bspw. Äpfel, Kuchen und Kartoffeln), spontan ausgedachten Beispielsätzen als grammatikalische Beispiele (bspw. „Opas Pfeife ist kaputt.“) oder zeichnen Federtaschen und Schulhefte, statt ihre heimatkundlichen Erkenntnisse weiter zu verwerten (vgl. 1960-02-01).

<sup>621</sup> So lesen die Schüler einer Schulklasse der zweiten Jahrgangsstufe durchschnittlich nur 22 Sekunden pro Kind in der Woche. Eine Schulklasse der vierten Jahrgangsstufe bespricht im Grammatikunterricht die Frage der Enteignung der Gutsbesitzer in der DDR nach 1945, führt jedoch kaum Übungen am Adjektiv als Attribut und als Prädikatspronomen durch (vgl. 1961-08-01).

<sup>622</sup> Dies führt zu Missverständnissen im konkreten Unterrichtsgeschehen. So kommt es bspw. bei der Betrachtung eines Fibelbildes zu einer Häufung von Lehrerfragen, da die Kinder gelernt haben, sich das Bild erst in Ruhe und damit schweigend anzusehen und sich deshalb nicht gleich melden. In einem anderen Fall bleibt nach dem Kneten von Gartengeräten die gemeinsame Betrachtung und Reflexion der Ergebnisse aus, da die Lehrerin dies den Schülern noch nicht zutraut (vgl. 1961-08-03).



#### 4.2.17 Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Unterstufenschüler einer Schulklasse“ (zeitschrifteninterne Periode 1962-1964)

##### A. Hypothetisch existente Schulklassen

Deskriptiv betrachtet bewegen sich die Zuschreibungen zu den hypothetisch existenten Schulklassen auch in der letzten zeitschrifteninternen Periode von 1962 bis 1964 in ihrem Umfang auf niedrigem Niveau. Zudem liegt hierbei der Schwerpunkt erneut auf den idealen Attribuierungen, wohingegen reale Zuschreibungen kaum auftreten.

Im Falle benannter realer Attribuierungen beziehen sich diese ausschließlich auf Schulklassen ohne Jahrgangsstufenzuordnung und heben im Allgemeinen die enge Interaktion zwischen dem Lehrer und seiner Schulklasse hervor. So besitzen die Schüler im kognitiven Bereich durchaus eine prinzipielle Verständnisfähigkeit für schwierige gesellschaftliche Probleme, sofern der Lehrer entsprechend auf die Kinder eingeht (vgl. 1962-03-02). Auch im emotional-volitiven Bereich öffnen sie ihre Herzen und streben nach Leistungssteigerung durch Erfolge, wenn sie das Verhalten des Lehrers dazu anregt (vgl. ebd.). Eine ebenso enge Verbindung herrscht auf handlungsbezogener Ebene vor, auf der der Lehrer mit seiner Schulklasse über die Methoden zur Wissensaneignung spricht, bevor die günstigste dann auch angewendet wird (vgl. 1962-12-01). Darüber hinaus stehen die Schüler auch untereinander in einem starken Abhängigkeitsverhältnis, da sie gegenseitig das Verhalten und die Leistungen der anderen anerkennen oder missbilligen (vgl. 1963-02-03)<sup>623</sup>. Generalisiert wird hervorgehoben, dass die Schüler ein unterschiedliches Leistungsverhalten aufweisen, demgegenüber jedoch durch ein ausgeglicheneres Leistungsniveau in der Schulklasse größere Lernfortschritte erzielen (vgl. ebd.).

Innerhalb der als ideal vermittelten Wissensvorräte über einzelne Schulklassen beziehen sich die entsprechenden Attribuierungen im Gegensatz zu den realen Zuschreibungen ausschließlich auf die erste und zweite Jahrgangsstufe. Zudem bewegen sie sich auf einem recht allgemeinen Niveau und nehmen von der konkreten, unterrichtsinternen Situation meist Abstand. Im kognitiven Bereich sollen die Schüler politische Fakten wie auch gesellschaftliche Probleme kennenlernen (vgl. 1962-05-04). Dieses kognitive Ziel steht in enger Verbindung mit der von ihnen auf emotional-volitiver Ebene erwünschten sozialistischen Moral, die durch einige Teilaspekte weiter konkretisiert wird<sup>624</sup>. Auch die idealen Aktivitäten weisen zum Großteil keinen konkreten Bezug zu unterrichtsinternen Abläufen auf. So sollen die Schüler Partei für den sozialistischen Aufbau ergreifen, ihre Meinung öffentlich äußern und sich am politischen Kampf mit beteiligen. Hierzu dienen bspw. auch gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten<sup>625</sup>. Voraussetzung für dieses Engage-

<sup>623</sup> Problematisch kann diese Abhängigkeit zwischen den Schülern dann werden, wenn ihr freundschaftliches Verhältnis durch mehr oder weniger deutliche Bemerkungen sexueller Art gestört wird, was auch in der Unterstufe vorkommt (vgl. 1963-11-01).

<sup>624</sup> Die von den Schulklassen idealerweise zu erreichende sozialistische Moral umfasst u.a. die Treue und Ergebenheit gegenüber dem Arbeiter-und-Bauern-Staat, die Liebe zur Arbeiterklasse und ihren Führern, das Gefühl der Mitverantwortlichkeit und der gesellschaftlichen Verpflichtung wie auch Ordnung und Disziplin als notwendige Grundeinstellungen (vgl. 1962-05-04; 1962-09-03).

<sup>625</sup> Derartige Tätigkeiten beziehen sich auf die Ausgestaltung von Feiern, die Unterstützung der Wahlen, die Hilfe in der LPG und die Sammlung von Altstoffen oder die Pflege öffentlicher Anlagen (vgl. 1962-05-04; 1962-09-03).

ment sind v.a. kollektive Verhaltensweisen der Schüler, die ein sittliches, diszipliniertes und einheitliches Handeln implizieren (vgl. 1962-05-04; 1962-09-03). Speziell auf den Unterricht bezogen besteht zusätzlich die Forderung, dass sich die Schüler aktiv und gestalterisch am Leben der Schulklasse und der ganzen Schule beteiligen, die Aufträge der Lehrer und der stellvertretend beauftragten Schüler befolgen und offen sowohl Selbstkritik als auch positive wie negative Kritik an den Mitschülern üben (vgl. ebd.). Auf generalisierter Ebene werden diese Ideale durch die Notwendigkeit eines kollektiven und sittlichen Bewusstseins wie auch das Ziel einer systematischen und planmäßigen Entwicklung ergänzt. Letzteres impliziert dabei auch die Bildung eines aktiven Kerns des Kollektivs bis zum Ende der zweiten Jahrgangsstufe (vgl. ebd.).

### *B. Faktisch existente Schulklassen*

Deskriptiv betrachtet zeigen die Zuschreibungen zu den als faktisch existent vermittelten Schulklassen kaum stufenspezifische Tendenzen. Sie bilden den Schwerpunkt innerhalb der zeitschrifteninternen Periode von 1962 bis 1964 und behandeln alle Teilbereiche der Schülerpersönlichkeit relativ ausgewogen und ausführlich.

Innerhalb der realen Attribuierungen stehen im kognitiven Bereich die Erfahrungen der Schüler im Mittelpunkt, die diese in der Verbindung vom Unterricht mit der gesellschaftlichen Praxis sammeln. Dies geschieht in unterschiedlichen Varianten. So erwerben sie in Form einer ersten Variante auf Exkursionen zu Betrieben Erkenntnisse<sup>626</sup>, die sie dann in der heimatkundlichen Anschauung als Wissensgrundlage für die Erfassung von ökonomischen und technischen Problemen und Fakten nutzen (vgl. 1963-02-02; 1963-02-04; 1962-03-01). Aber auch in anderen Fächern<sup>627</sup> dienen diese gewonnenen Vorstellungen als Ansatzpunkt für den Erwerb weiteren Lernwissens (vgl. 1963-02-04). Als zweite Möglichkeit erfahren die Schüler durch den Besuch von Arbeitern oder Bauern im Unterricht etwas über deren Tätigkeiten<sup>628</sup> (vgl. 1964-04-01). Im Sinne einer dritten Variante entwickeln die Kinder entweder aus Unterrichtsthemen Ideen für gesellschaftlich-nützliche Arbeiten oder reflektieren ihre durchgeführten Tätigkeiten nachträglich im Unterricht<sup>629</sup> (vgl. 1962-07-01; 1964-04-04). Ferner gewinnen die Schüler jedoch auch anhand bestimmter Erzählungen oder Geschichten (bspw. in einer Schulklasse der ersten Jahrgangsstufe aus der Fibel) (vgl. 1962-03-02) über gesellschaftsbezogene, historische und aktuelle Themen Einsichten und Erkenntnisse. Hierzu zählen Lernwissen über die Schuldigen im 2. Weltkrieg<sup>630</sup>, über die Folgen dieses Krieges für die DDR<sup>631</sup> und

<sup>626</sup> Zu diesem Wissen, das sich die Schüler im Werk zur Produktion von Fischwaren, im Saßnitzer Fährschiff oder bei den Genossen von der Transportpolizei aneignen, gehören bspw. Erkenntnisse über den Ablauf der Fischverarbeitung oder die Vorgänge in der Schifffahrt bzw. bei der Transportpolizei (vgl. 1963-02-02; 1963-02-04; 1962-03-01).

<sup>627</sup> Genannte Beispiele hierfür stellen die Behandlung der Masseinheit „Tonne“ in Mathematik oder die Weiterverwertung der Erkenntnisse im Werkunterricht dar (vgl. 1963-02-04).

<sup>628</sup> Solch einen Besuch erhält bspw. eine Schulklasse einer dritten Jahrgangsstufe von ihren Kumpeln vom Scado (vgl. 1964-04-01).

<sup>629</sup> Zum einen entwickeln die Kinder aus einem im Unterricht gelesenen Text heraus die Idee einer Sammelaktion für die armen Kinder in Afrika und regen zum anderen durch ihre getanen Arbeiten im Unterricht zu Gesprächen über sozialistische Solidarität an (vgl. 1963-02-04).

<sup>630</sup> Relevant sind diesbezüglich u.a. die Verurteilungen im Rahmen der Nürnberger Prozesse wie auch der Einsatz sowjetischer Soldaten für deutsche Kinder (vgl. 1964-01-02).

über die heutigen Erinnerungen an diese Zeit<sup>632</sup>. Auch Kenntnisse über historische und aktuelle Vorbilder<sup>633</sup> sowie über das aktuelle politische und gesellschaftliche Geschehen<sup>634</sup> spielen hierbei eine Rolle. V.a. Letztere sind zudem bei Gesprächen über die richtige Rezeption von DDR-Fernsehsendungen mit appellativem Charakter essenziell (vgl. 1964-03-03). In Verbindung mit den Einsichten in die genannten Themenbereiche lernen die Schüler auf verschiedenen Ebenen gesellschaftliche Widersprüche kennen, die sie dann auch unter Umständen im Verhalten ihrer Eltern wiedererkennen (vgl. 1962-07-02). Neben diesem Schwerpunkt auf politischen und gesellschaftlichen Kenntnissen laufen bei den Kindern auch innerunterrichtliche Lernprozesse ab, die konkret fachbezogen und im gegebenen Falle in direkter Verbindung mit kindlichen Denkprozessen stehen<sup>635</sup>. Daneben spielen allgemeine Einflüsse auf das kindliche Denken eine Rolle (bspw. im negativen Sinne durch barsche und ungeduldige Behandlung) (vgl. 1964-04-04) wie auch im Spezielleren Wissen über Lernstrategien, die bei einer effektiveren Gestaltung der Lernprozesse helfen<sup>636</sup>. Als Sonderthema erfahren die Kinder im Unterricht darüber hinaus Fakten über Sexualität (vgl. 1963-11-01; 1964-02-04). Auf emotional-volitiver Ebene sind v.a. Empfindungen und Überzeugungen wichtig, die die Schüler aus gesellschaftsbezogenen Erlebnissen und Ereignissen mitnehmen und die sie zum Engagement für gesellschaftliche und staatliche Belange anspornen. Dabei reichen diese Erlebnisse von Betriebsbesuchen bis zur Teilnahme an Feierlichkeiten<sup>637</sup>. Auch das unterrichtsinterne Geschehen ist für die Schüler ein Erlebnis. Es kann mit verschiedenen Positivemotionen verbunden sein und ggf. die Lernmotivation erhöhen<sup>638</sup>. Genauso wird die Orientierung an Vorbildern (wie der jeweiligen Lehrerin, Walter Ulbricht oder Ernst Thälmann) (vgl. 1964-04-04) im unterrichtsbezogenen Kontext als wesentlich

<sup>631</sup> Die Folgen für die DDR bestanden bspw. in der Übernahme ostdeutscher Rüstungsbetriebe durch sowjetische Truppen und der anschließenden Übereignung ans Volk, was am Beispiel des Betriebes KWO, oder in der Verteilung des Landes der Junker an die Neubauern konkretisiert wird (vgl. 1964-01-02).

<sup>632</sup> Erinnert an den 2. Weltkrieg wird bspw. im Rahmen des 8. Mai als Tag der Befreiung sowie durch nationale Gedenkstätten, u.a. Sachsenhausen (vgl. 1962-06-04; 1964-01-02).

<sup>633</sup> Solche namentlich genannten Vorbilder stellen bspw. Ernst Thälmann oder Walter Ulbricht dar (vgl. 1964-04-04).

<sup>634</sup> Hierzu zählen bspw. die Passagierscheinfrage, der Umgang mit Miet-, Wasser- und Stromkosten in der Sowjetunion oder die Kenntnis darüber, auf welcher Seite Deutschlands für Glück und Frieden der Kinder und aller Menschen gekämpft wird (vgl. 1962-01-02; 1962-03-02; 1964-02-02).

<sup>635</sup> Das zeigt insbesondere ein ausführlich dargestelltes Beispiel der Auseinandersetzung einer Schulklasse der ersten Jahrgangsstufe mit typischen, verallgemeinerbaren Eigenschaften eines Würfels, das im Detail inklusive der bei den Kindern ablaufenden Denkprozesse geschildert wird (vgl. 1963-05-02).

<sup>636</sup> Die entsprechenden Techniken einer Schulklasse der zweiten Jahrgangsstufe umfassen bspw. solche des Gedichte Auswendiglernens oder Strategien einer ökonomischen Hausaufgabenbewältigung (vgl. 1963-07-02).

<sup>637</sup> So erfahren sie den Internationalen Frauentag am 8. März als bedeutsames Erlebnis, entwickeln durch persönliches Kennenlernen eine tiefe Freundschaft und Solidarität der Transport- und Volkspolizei gegenüber wie auch den Wunsch, ebenfalls für ihre Republik mit der Waffe auf Wacht zu stehen. Als sie durch das Einlaufen der „Fritz Heckert“ angeregt über die afrikanischen Kindern ohne Schulsachen reden, empfinden sie überdies den tiefen Wunsch, dem Kapitän Hefte und Bleistifte mitzugeben (vgl. 1962-01-02; 1962-03-01; 1962-07-01; 1964-04-04). Auch Freude bei Betriebsbesuchen – teilweise in ihren Patenbetrieben (bspw. Brigade „Freundschaft“ der VEB Burger Bekleidungswerke, Fährschiff Saßnitz) und in solchen, mit denen Patenschaftsverträge abgeschlossen wurden – sowie der aus den Kontakten mit den Arbeitern resultierende Arbeitsansporn sind Resultate solcher gesellschaftsbezogenen Erlebnisse (vgl. 1963-02-02; 1963-02-04; 1963-03-04).

<sup>638</sup> Hierzu zählen die Freude am ernsthaften Arbeiten, die positiven Gefühle der Lehrerin gegenüber, wenn diese freundlich, aber auch streng ist und die Kinder lobt oder die Erhöhung der Lernmoral durch den gemeinsamen Kampf um ein besseres Lernen eines Schülers (vgl. 1962-04-01; 1964-02-02; 1964-02-04; 1964-04-04).

erachtet. Hinzu kommen mit einzelnen Unterrichtsthemen bei den Kindern verbundene Gefühle, wie ihr Interesse für die Fortpflanzung (vgl. 1963-11-01; 1964-02-04)<sup>639</sup> oder für politische Fragen bzw. Entscheidungen, die die Schüler von Zeit zu Zeit bewegen (vgl. 1964-02-02). Des Weiteren ist das Elternhaus von emotional-volitiver Relevanz für die Kinder, da sie das Vertrauen in ihre Eltern verlieren, wenn ersichtlich wird, dass die Erwachsenen Widersprüche in ihrem Verhalten vor ihrem Nachwuchs verstecken wollen (vgl. 1962-07-02). Auf handlungsbezogener Ebene spielen gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten kaum eine Rolle und beziehen sich im gegebenen Falle auf den gesellschaftlichen, meist lokal an den Herkunftsort der Schüler gebundenen Bereich, ohne dass Arbeiten innerhalb bestimmter Betriebe durchgeführt werden<sup>640</sup>. Stattdessen zeichnen sich die Kontakte mit den Betrieben durch eine Reihe anderer Aktivitäten seitens der Schüler aus, die im Rahmen ihrer Besuche stattfinden<sup>641</sup>. Die dadurch gewonnenen Informationen verarbeiten die Schulklassen im Unterricht weiter, indem sie u.a. eine Wandzeitung gestalten oder Berichte über die Besuche schreiben (vgl. 1963-02-02; 1963-02-04). Dabei stehen auch im Falle abgeschlossener Patenschaftsverträge v.a. der Informationsaustausch und die gegenseitige Kontrolle der Leistungen zwischen Betrieb und Schulklassen im Vordergrund (vgl. ebd.). Kontakte mit dem sozialistischen Umfeld pflegen die Schüler darüber hinaus durch Briefwechsel und Besuche von Betriebsangehörigen in den Schulklassen<sup>642</sup>. Sobald die Kinder in direkter oder indirekter Form mit Betrieben in Kontakt stehen, verbessern sie durch gegenseitige Leistungskontrollen sowohl ihre eigenen Leistungen als auch ihr unterrichtsinternes und -externes Verhalten<sup>643</sup>. Ebenfalls mit Blick auf die sozialistische Gesellschaft, jedoch ohne direkte oder indirekte Kontaktaufnahme mit dieser, behandeln die Schüler im Unterricht gehäuft auch dezidiert parteiliche und gesellschaftspolitisch relevante Fragestellungen der Vergangenheit und Gegenwart. Erarbeitet werden derlei Fragestellungen, die teilweise direkt das Verhältnis zu Westdeutschland thematisieren, anhand vom Lehrer mitgebrachter Materialien (vgl. 1964-02-

<sup>639</sup> Kombiniert mit diesem Interesse zeigen die Schüler auch Ernsthaftigkeit und Dankbarkeit bei Gesprächen über diese Thematik (vgl. 1963-11-01; 1964-02-04).

<sup>640</sup> Die wenigen Fälle gesellschaftlich-nützlicher Arbeit betreffen Schrott- und Altstoffsammlungen (vgl. 1963-03-04; 1964-04-04; 1962-03-01), die Arbeit in der Stadtgärtnerei (vgl. 1962-07-01) und überdies Engagement im sozialen Bereich wie die Betreuung von Rentnern oder die Vorbereitung der Volkswahlen 1961 (vgl. 1962-04-01; 1964-04-04).

<sup>641</sup> So besuchen die Schüler ihre Betriebe (bspw. VEB Fischwerk Saßnitz, Brigade „Freundschaft“ oder auch die Transportpolizei), überreichen ihnen im Unterricht gebastelte Geschenke und erbringen im Unterricht einstudierte Darbietungen zu besonderen Anlässen wie Weihnachten oder dem internationalen Frauentag (bspw. den Arbeiterinnen im Fischwerk Blumen und Lieder und den Transportpolizisten selbstgebastelte Geschenke) (vgl. 1963-02-02; 1963-02-04).

<sup>642</sup> Hierzu zählen bspw. der Kontakt mit den Kumpeln vom Scado, der sie zum Rechnen mit Tonnen animiert, oder der Kontakt mit Soldaten der Volksarmee, der mit Unterricht über die NAV verknüpft wird (vgl. 1962-07-01; 1964-04-04).

<sup>643</sup> Direkt auf den Unterricht bezogen führen diese Kontakte zur Verbesserung der schulischen Leistungen der Kinder durch das regelmäßige Berichten des Leistungsstandes, zur Verringerung des Zuspätkommens und zur Reduktion schlampiger Hausaufgaben durch gegenseitiges Erinnern der Schüler an ihren Austausch mit den Betrieben. Aber auch über diese Punkte hinaus verändern die Kinder durch die Kontakte ihr Verhalten (so gewinnen sie bspw. den Vorsatz des Strom- und Kohlesparens, um die Kumpel im Kampf um Kohle zu unterstützen) (vgl. 1963-02-04; 1964-04-04).

02)<sup>644</sup>. Zudem spielen bei diesen Gesprächen verstärkt die Eltern der Kinder und deren Lebenssituation eine Rolle<sup>645</sup>. Neben der unterrichtsinternen Beschäftigung mit der sozialistischen Gesellschaft in verschiedenen Variationen setzen sich die Schüler im Unterricht auch mit gesellschaftsabstinenten Themen auseinander. Dergleichen sind v.a. der heimatkundlichen Anschauung, aber auch anderen Unterrichtsfächern zurechenbar<sup>646</sup>. Gerade die heimatkundlichen Themen mit Bezug auf Tiere und Natur vertiefen die Schüler mit ihren Lehrern in Ergänzung zum Klassenzimmerunterricht während Aufenthalt in Jugendherbergen (mit Unterricht, Sport, Spiel und Wanderungen) (vgl. 1964-02-04; 1964-04-04). Daneben wird jenseits der Behandlung konkreter Unterrichtsinhalte allgemeines unterrichtsinternes Verhalten der Kinder thematisiert. Dieses betrifft Aktivitäten ihres normalen Tagesablaufes<sup>647</sup> wie auch ihr vorbildliches Verhalten in ausgewählten Situationen<sup>648</sup>, ohne dass Ursachen für die kindlichen Verhaltensweisen von Relevanz sind. Auf generalisiertem Niveau beziehen sich neben einem noch geringen Bildungsniveau bei einer Schulklasse der ersten Jahrgangsstufe alle Zuschreibungen auf die positive kollektive Entwicklung, Verbesserung der Durchschnittszensuren und Erbringung hervorragender Lernergebnisse der aufgeführten Beispielklassen (vgl. 1962-07-01; 1963-03-04; 1963-05-02). Diese positive Entwicklung schaffen die Schüler durch die mühsame Arbeit der Lehrerin und v.a. durch den Ansporn und den Wissenszuwachs mit Hilfe außerschulischer Kontakte (vgl. 1963-03-04; 1964-02-02; 1964-04-04).

Die idealen Zuschreibungen, die die faktisch existenten Schulklassen betreffen, sind erneut über die Jahrgangsstufen gleichermaßen verteilt. Sofern sie überhaupt Erwähnung finden, treten sie im Zusammenhang mit ähnlichen Themenbereichen wie die realen Attribuierungen auf. Im kognitiven Bereich sollen die Schüler v.a. gesellschaftsbezogene und politische Einsichten und Erkenntnisse sammeln. Diese betreffen häufig das Verhältnis

---

<sup>644</sup> Diese Reflexion gesellschaftspolitischer Fragen erfolgt mit historischer Orientierung in Gesprächen über den zweiten Weltkrieg, Hitler mit seinen Generalen und Fabrikherren als Schuldige und die Hilfe der Sowjetunion bei der Beseitigung der Schäden durch die deutschen Faschisten nach 1945. Mit aktueller Orientierung sind folgende Unterrichtsthemen von Relevanz: die Ermordung Kennedys, das Leben des Vorsitzenden des Staatsrates Walter Ulbricht, die Maßnahmen der Regierung zum Schutze des Friedens und der Republik (Mauerbau), die notwendige Abkehr von Westsendern mit ihren lügnerischen Einflüsterungen sowie die Besuche bei Verwandten in Westdeutschland, die erst nach der Eliminierung der Bonner Regierung wieder möglich sein werden (vgl. 1962-02-03; 1962-04-01; 1964-01-02; 1964-02-02).

<sup>645</sup> Diese unterrichtlichen Unterhaltungen behandeln gesellschaftliche, teilweise auf die Familien der Kinder direkt bezogene Themen wie den Internationalen Frauentag und die damit verbundene Thematik „Der Kampf um die Gleichberechtigung der Frau“. Auch die regelmäßigen Ausgaben der Eltern für Miete, Wasser, Licht und Fahrten, die Existenz von Hausgemeinschaften und deren gesteckten Aufgaben im Wohnhaus der Eltern oder die parteilichen Diskussionen der Kinder mit ihnen sind von unterrichtlicher Relevanz (vgl. 1962-01-02; 1963-02-02; 1962-02-03; 1962-07-02).

<sup>646</sup> Hierzu zählen die Charakteristika der Form eines Würfels, Vogel- und Baumarten genauso wie v.a. die Thematik der Sexualität, Fortpflanzung und Geburt (vgl. 1962-06-04; 1963-05-02; 1963-11-01; 1963-12-02). Auch Lernstrategien für verschiedene Fachinhalte werden vereinzelt angesprochen (bspw. Gedicht auf Tonband sprechen) (vgl. 1963-07-02; 1964-02-02).

<sup>647</sup> Genannt werden bspw. der Weg zum Unterricht oder Abläufe bei der Hausaufgaben erledigung, ggf. in der ganztägigen Betreuung.

<sup>648</sup> Zu solchen Verhaltensweisen gehören intensives, konzentriertes und diszipliniertes Arbeiten in völliger Selbstständigkeit über längere Zeitspannen, gute Vorbereitung auf die anstehenden Unterrichtsstunden, verlässliche Verteilung der Ordnungsdienste im Klassenzimmer und die gemeinsame Unterstützung schwächerer, versetzungsgefährdeter Kinder im Kollektiv (vgl. 1962-07-03; 1963-05-01; 1963-07-02; 1964-02-02; 1964-04-04).

zum Westen<sup>649</sup> und des Weiteren vereinzelt die sozialistische Produktion<sup>650</sup>. Auch unterrichtsfachbezogen werden (Er-)Kenntnisse im Umgang mit dem Würfel, u.a. im Sinne einer abstrakten Begriffsbildung, gefordert (vgl. 1963-05-02) wie im Allgemeinen eine Entwicklung der Denktätigkeit und der Fähigkeiten, zu Systematisieren und Zusammenzufassen (vgl. 1963-02-04; 1963-05-02). Emotional-volitiv sind die Schüler dazu angehalten, im gesellschaftlichen Kontext Dankbarkeit gegenüber der Sowjetarmee und ebenso Solidarität und Hilfsbereitschaft gegenüber afrikanischen Kindern zu entwickeln (vgl. 1962-07-01; 1964-01-02; 1964-04-04). Im unterrichtsinternen Kontext sollen sie zudem Freude und Selbstständigkeit bei der Anfertigung der Aufgaben sowie Mitverantwortung für die Ordnung der Schule empfinden (vgl. 1963-07-02; 1964-02-02) und im familiären Umfeld Achtung vor der Mutter und eine größere Liebe und Hilfsbereitschaft ihr gegenüber aufgrund ihrer Geburtsschmerzen zeigen (vgl. 1963-11-01; 1964-02-04). Die auf handlungsbezogener Ebene dargestellten Aktivitäten der Schüler erfassen einerseits allgemeine Verhaltensweisen zur Erfüllung gesellschaftlicher Belange, ohne dass hiermit im engeren Sinne gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten gemeint sind<sup>651</sup>. Andererseits implizieren sie mit spezifischerem Fokus auf den unterrichtsinternen Kontext Forderungen nach Aktivitäten, die die Lernabläufe verbessern wie auch die Regelung der Ordnung in Schule und Kollektiv<sup>652</sup>. Hinzu kommen die erwünschte Orientierung an den abgeschlossenen Patenschaftsverträgen, die die Schüler ein ganzes Schulleben einhalten sollen (vgl. 1963-02-04), und spezielle idealen Tätigkeiten mit konkretem Bezug auf Unterrichtsthemen wie die Sexualität oder den Fernsehkonsum<sup>653</sup>. Generalisiert stehen diese Teilziele mit dem allgemeinen Ziel eines sauberen, charakterfesten, ehrlichen Menschen im wechselseitigen Zusammenhang (vgl. 1964-02-04).

### *C. Besondere Schulklassen*

Negative Beispielklassen finden auch in der letzten zeitschrifteninternen Periode von 1962 bis 1964 wie in der vorangegangenen eine regelmäßige Erwähnung, wohingegen Schulklassen mit besonderen Schülern kaum zur Sprache kommen.

Lediglich in zwei hypothetischen und einem faktischen Beispiel geht es um Schulklassen mit schwierigen Schülern. Ohne weitere Konkretisierungen betrifft dies eine hypothetisch existente Schulklassen mit leistungsgemindertem Schüler (vgl. 1963-10-02). Im

<sup>649</sup> Diese gesellschaftsbezogenen und politischen Einsichten betreffen den Umgang mit Kriegstreibern in der aktuellen Stunde, die Bedeutung des 8. Mai als Tag der Befreiung, die Notwendigkeit des Friedens und damit verbunden die Notwendigkeit, den Feinden des Friedens kein Auge und kein Ohr zu leihen (vgl. 1962-01-02; 1962-04-01; 1964-01-02).

<sup>650</sup> Hierzu zählen bspw. die Begriffe Plan und Planerfüllung (vgl. 1963-02-04).

<sup>651</sup> Derartige Tätigkeiten umfassen u.a. das Engagement dafür, dass in der DDR wie in der Sowjetunion einmal kein Geld für Miete, Wasser oder Strom mehr ausgegeben werden muss, die Verrichtung gewissenhafter Arbeit, den Einsatz für den eigenen und den Schutz der Mitmenschen genauso wie die gegenseitige Hilfe untereinander (vgl. 1962-01-02; 1962-03-02; 1963-03-04).

<sup>652</sup> Solche Forderungen betreffen die Entwicklung von Gewohnheiten zur günstigen Hausaufgabenerledigung, zu sinnvollen Lernabläufen (bspw. Vorgehensweise beim Auswendiglernen von Gedichten) und zu beharrlichem Lernen wie auch die Verrichtung konkreter Dienste für die Ordnung in der Schule und die Klärung von Entscheidungen und Angelegenheiten im Kollektiv (vgl. 1963-07-02; 1964-02-02; 1964-04-04).

<sup>653</sup> So sollen die Schüler bspw. ihre Fragen zur Sexualität stellen, jedoch den Raum verlassen, wenn sie die Thematik albern finden anstatt mit dem Nachbarn zu tuscheln (vgl. 1963-11-01). Bei der Behandlung der Thematik Radio und Fernsehen wird von ihnen erwartet, dass sie mitteilen, welche Sender sie sehen und hören (u.a. angeregt durch Bilder in der Fibel) (vgl. 1962-03-02; 1964-03-03).



anderen hypothetischen Fall werden die lernenden Schüler durch einen Zuspätkommer in ihren kognitiven Lernabläufen gestört, arbeiten auf handlungsbezogener Ebene jedoch trotzdem diszipliniert weiter (vgl. 1964-09-01). Die generalisiert betrachtete letztlich gelungene Kollektiventwicklung trotz der Integration von mehreren „schwierigen Schülern“ steht bei der einzig faktisch dargestellten Schulklasse im Mittelpunkt<sup>654</sup>.

Erneut spielen innerhalb der Negativbeispiele lehrerseitige Fehler mit ihren Auswirkungen auf die Schüler eine zentrale Rolle, die schwerpunktmäßig die kognitive Ebene und damit den Lernzuwachs der Schulklassen betreffen und teilweise weitere Negativfolgen nach sich ziehen. Eine erste Variante negativen Lehrerverhaltens manifestiert sich in allgemein pädagogisch unzulänglichem Handeln, was bei einer hypothetisch existenten Schulklasse und zwei faktischen Fällen zu kognitiven Verstehensdefiziten und zusätzlich daraus folgendem unterrichtsbezogenem Fehlverhalten führt<sup>655</sup>. Die zweite Variante negativen Lehrerverhaltens umfasst eine im Konkreten benannte fehlerhafte Vermittlung einer bestimmten Unterrichtsthematik. Hierauf reagieren eine hypothetisch und zwei faktisch existente Schulklassen auf kognitivem Niveau mit Unverständnis und Überforderung. Emotional-volitiv löst dies bei ihnen zudem mangelndes Interesse am Unterricht aus und in einem Fall handlungsbezogen letztlich auch unterrichtsinternes Fehlverhalten<sup>656</sup>. Eine dritte Variante lehrerseitiger Fehler bezieht sich auf explizit politische Inhalte, die die Schüler in einem faktischen und einem hypothetischen Fall aufgrund von Übertreibungen und falschen Schwerpunktsetzungen auf kognitivem Niveau nicht richtig erfassen<sup>657</sup>.

<sup>654</sup> Zu überwinden sind initial auftretende, starke Niveauunterschiede und Störungen bei der kollektiven Entwicklung auf generalisiertem Niveau, was zu einigen Rückschlägen, jedoch letztendlich trotzdem zu einer erfolgreichen Kollektivbildung führt (vgl. 1964-02-05).

<sup>655</sup> Im Konkreten reagieren die betreffenden Schulklassen in einem hypothetischen Fall mit unselbstständigem Verhalten und im Falle einer faktisch existenten Schulklasse der zweiten Jahrgangsstufe mit Vernachlässigung ihrer täglichen Pflichten und dem Vertrocknen lassen ihrer Zimmerpflanzen. Hinzu kommt eine weitere faktisch existente Schulklasse der vierten Jahrgangsstufe, die auf kognitivem Niveau nicht die gleichen Zusammenhänge wie der Lehrer herstellen kann, da dieser die Art seiner Stoffvermittlung nicht auf seine Schüler abstimmt (vgl. 1962-07-01; 1963-05-01; 1964-02-02).

<sup>656</sup> So kann hypothetisch geschildert eine Schulklasse der vierten Jahrgangsstufe wegen einer fehlenden Lernzielangabe und wenig zielgerichteter Übungen emotional-volitiv ihr Interesse nicht auf die Gebiete lenken, die eigentlich im Mittelpunkt des betreffenden Unterrichts stehen müssten und handlungsbezogen durch die Übungen ihren sprachlichen Ausdruck nicht präzisieren (vgl. 1963-06-01). Faktisch existente Schulklassen erleben zweimal eine fehlgelaufene Rechenstunde. Beschrieben werden eine Schulklasse ohne Jahrgangsstufenzuordnung, die die Eigenschaften eines Würfels mit einem Demonstrationsmodell „erarbeitet“ und Ecken, Kanten, Flächen zählt, anstatt sich die Eigenschaften eigenständig an verschiedenen Würfeln zu erschließen und eine Schulklasse der zweiten Jahrgangsstufe, die überfordert ist, weil der Lehrer sie über eine halbe Stunde schriftliche Aufgaben lösen lässt. Dies führt auf handlungsbezogenem Niveau dazu, dass die Schüler mit der Zeit mehr Fehler machen und unruhig werden, und überfordert physisch betrachtet die Finger und Hände der Schüler aufgrund der noch nicht abgeschlossenen Verknüpfungen (vgl. 1963-03-03; 1963-05-02). Eine Schulklasse der vierten Jahrgangsstufe erlebt zudem, dass Fragen zur Sexualität vom Lehrer mit Falschaussagen beantwortet werden und gibt sich mit seiner Antwort zunächst zufrieden (vgl. 1964-09-04).

<sup>657</sup> Zum einen übertreibt in einer hypothetisch existenten Schulklasse ein Lehrer, der die pädagogische Psychologie unzureichend beherrscht, bei seinen Erzählungen über die Menschen in Westberlin, die alle böse sind und einen neuen Krieg anfangen wollen (vgl. 1962-11-02). Zum anderen fertigen die Schüler einer faktisch existenten Schulklasse der vierten Jahrgangsstufe unter Anleitung des Lehrers zwar eine Wandzeitung zu den großen Plänen des sowjetischen Volkes in den Tagen des XXII. Parteitages an, erfassen jedoch auf kognitivem Niveau trotzdem nicht das Wesentliche, da sie keine Hinweise auf die fleißige Arbeit der Menschen, ihr tüchtiges Lernen und ihr Zusammenleben in kommunistischer Art und Weise erhalten (vgl. 1962-01-02).

## 4.2.18 Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Einzelne Unterstufenschüler“ (zeitschrifteninterne Periode 1954-1957)

### A. Hypothetisch existente Schüler

Deskriptiv betrachtet treten schwerpunktmäßig Wissensvorräte über hypothetisch existente Einzelschüler auf, die v.a. hinsichtlich ihres Agierens beschrieben werden. Dennoch finden auch die anderen Persönlichkeitsbereiche in ausgewählten Beispielen Beachtung.

Lediglich Einzelbeispiele, die die kognitive Ebene ins Zentrum der Reflexion rücken, fehlen in der ersten zeitschrifteninternen Periode von 1954 bis 1957. Auf den Bereich der emotional-volitiven Zuschreibungen fokussieren v.a. sieben geschilderte Fälle schüchterner Kinder, die auf dieser Ebene Hemmungen aufweisen<sup>658</sup> und dadurch besondere Umgangsformen seitens ihrer Lehrer benötigen. Mit handlungsbezogenem Schwerpunkt findet eine ganze Bandbreite an Schilderungen einzelner Schüler Erwähnung. Diese Schüler agieren häufig unterrichtsintern im Rahmen der Aneignung von Lerninhalten<sup>659</sup>. Besonders ausführlich werden dabei elf imaginäre Schüler beschrieben, die ausgewählte Schülerregeln im frei erfundenen Spiel handelnd umsetzen<sup>660</sup>. Speziell auf eine Mehrstufenklasse bezogen geht es zudem um einen Schüler, der zwei Teilaufgaben versehentlich analog bearbeitet (vgl. 1954-03-02). Neben diesen wertfreien Schilderungen kindlicher Aktivitäten finden sich auch solche Beschreibungen, die das Handeln der Kinder positiv oder negativ bewertet darstellen. Im positiven Sinne zählt zu den entsprechenden Beispielen eine vorbildliche Schülerin, die im Unterricht sauber arbeitet (vgl. 1957-01-03). Daneben treten jedoch v.a. Negativfälle auf, die unterrichtsintern mit ihrem Handeln gegen bestimmte Regeln verstoßen (ohne direkten Bezug auf die Schülerregeln) oder ein grundsätzlich unerwünschtes Verhalten aufweisen<sup>661</sup>. Nur in einem Fall ist das Fehlverhalten des Schülers unabsichtlich, da er nach dem Erblicken seines Lehrers spontan auf ihn zu rennt und dabei fast einem Radfahrer ins Rad läuft (vgl. 1954-02-04). Mit Fokus auf die physische Ebene werden in drei Beispielen Folgen von nicht weiter konkretisier-

<sup>658</sup> So sind die schüchternen Kinder eher still, vor Prüfungen aufgeregt, jedoch tadelfrei im Benehmen, und lassen sich im gegebenen Falle durch das besondere Eingehen des Lehrers aufschließen (bspw. durch das Vorwarnen dieser Kinder, bevor sie aufgerufen werden) (vgl. 1956-08-02; 1956-09-01; 1956-11-01; 1957-05-01).

<sup>659</sup> Demzufolge gibt es Schüler, die immer zuerst oder zuletzt fertig sind, ihre Arbeiten mit besonderem Ernst erledigen oder häufiger die Übungshefte einsammeln (vgl. 1954-01-03; 1957-01-03). Daneben agieren sie auch auf bestimmte Themenbereiche bezogen wie das Aufsagen eines bestimmten Gedichtes, die Übernahme der Rolle des Hänschens im Spielliedchen „Hänschen klein“ oder des Verkehrspolizisten im Verkehrsunterricht (vgl. 1954-02-04; 1954-04-04).

<sup>660</sup> Bei der Darstellung der Schülerregeln lenkt sich bspw. ein Schüler ab anstatt Hausaufgaben zu machen, was die erste Schülerregel konkretisiert, wohingegen ein anderer als Umsetzung der siebten Schülerregel ein Bonbonpapier auf den Boden wirft und verschiedene Passanten es aus verschiedenen Gründen nicht aufheben. In einem weiteren Beispiel tadelt eine Schülerin eine andere im Rahmen des Spiels zur dritten Schülerregeln, da diese unordentlich und mit schmutzigen Händen in die Schule kommt (vgl. 1955-05-03). Dementsprechend wird im Rahmen der Darstellung der dritten Schülerregel auch die physische Erscheinung der Schauspielenden im Negativen erwähnt (vgl. ebd.).

<sup>661</sup> Hierbei handelt es sich um Schüler, die gelegentlich die Schule schwänzen, gegen Ordnungsregeln verstoßen, im Unterricht abschreiben oder zum Fenster heraus schauen oder Schulanfänger verspotten (vgl. 1954-05-04; 1956-11-01; 1957-01-03; 1957-07-04). Auch zeigen sie in zwei Fällen überhebliches oder unkonzentriertes Verhalten (vgl. 1956-11-01).

ten körperlichen Schäden bzw. Entwicklungshemmungen aufgezeigt. Sie führen zu ungünstigen Verhaltensweisen der Schüler, die dann im Klassenzimmerunterricht auffallen. Auch abartiges Verhalten als mögliche Folge einer Sinnesschädigung findet in einem Beispiel oberflächlich Erwähnung (vgl. 1955-10-01). Vornehmlich auf generalisierter Ebene werden einzelne Schüler v.a. hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen dargestellt. Hier sind meist Schülerbeispiele von Relevanz, die wegen der schlechten Schulleistungen, aber ohne eine vorliegende Ursachenerklärung zurückbleiben. Teilweise gelten sie als versetzungsgefährdet bzw. potenzielle Hilfsschulkandidaten (vgl. 1954-03-01; 1955-10-01; 1956-05-03; 1957-04-02), wohingegen in anderen Fällen nur kleinere Defizite im Rahmen des Lernprozesses auftreten<sup>662</sup>. Nur bei einem Schüler wird im Sinne einer Ursachenerklärung das Lehrerverhalten als Auslöser benannt. Dieser fällt in seinen Leistungen zurück, weil der Lehrer seine Leistungsverbesserung nicht registriert und er deshalb seine Bemühungen wieder einstellt (vgl. 1956-04-01). Entgegen der häufig negativen Erwähnung von Leistungsver schlechterungen einzelner Kinder stellt ein derartiges Absinken im Fall einer Schülerin jedoch eine positive Entwicklung dar, obwohl die Mutter sie deshalb tadelt. Das genannte Mädchen wird von der Einserschülerin zu einem Kind, das positiverweise auch etwas anderes als nur Schule im Kopf hat (vgl. 1957-06-03).

### *B. Faktisch existente Schüler*

Mit deskriptivem Blick betrachtet decken die über einzelne faktisch existente Schüler vermittelten Wissensvorräte hinsichtlich der jeweiligen Schwerpunktsetzungen alle Ebenen der kindlichen Persönlichkeit ab. Zudem treten in der ersten zeitschrifteninternen Periode faktische Beispiele wesentlich häufiger auf als hypothetische.

Die kognitiven Zuschreibungen stehen bei Schülern im Mittelpunkt, die in diesem Bereich aufgrund verschiedener Ursachen Einschränkungen aufweisen. So läuft in zwei Fällen die Vermittlung der polytechnischen Bildung durch den Lehrer schief, woraufhin die Kinder falsche Lerninhalte erwerben (vgl. 1957-07-02). Bei einem weiteren Schüler ist die Berufstätigkeit der Mutter, die sehr früh zur Arbeit geht, Ursache für seine kognitive Überforderung. Er schafft es seinem Alter entsprechend nicht, sich zu merken wie die Uhr aussehen muss, wenn er zur Schule gehen soll<sup>663</sup>. Darüber hinaus findet sich ein Beispiel eines Mädchens, das auf kognitiver Ebene nicht durch Lehrer oder durch soziale Herkunft, sondern letztlich durch ihren Schwachsinn eingeschränkt ist. Aus diesen kognitiven Defiziten resultieren bei der Schülerin zudem Schwierigkeiten bei der Lösung von Aufgaben und emotional-volitiven Probleme<sup>664</sup>. Auch innerhalb der Fälle, bei deren

<sup>662</sup> Hierzu zählen bspw. das Schreiben des Einers vor dem Zehner, des Buchstabens „T“ von unten nach oben, jedes einzelnen Buchstabens oder das Schreiben mit der Nase auf dem Blatt (vgl. 1957-01-03).

<sup>663</sup> Die von der Mutter benannte Wartezeit überfordert seine Konzentration für den restlichen Tag und führt auf handlungsbezogener Ebene dazu, dass er häufig zu spät in den Unterricht kommt. Durch einen Hausbesuch erfasst die Lehrerin diese Situation und organisiert eine Nachbarin, die ihn morgens rechtzeitig wegschickt (vgl. 1956-09-02).

<sup>664</sup> Hierbei geht es um eine Schülerin, die auf allen Ebenen der Persönlichkeit Schwächen aufweist. Sie kann sich auf kognitiver Ebene wenig merken, ist schnell geistig ermüdet und hat ein sehr niedriges, geistiges Anspruchsniveau, ist auf emotional-voluntativer Ebene antriebsarm, unmotiviert und teilnahmslos, weist beim Lösen auch von einfachsten Rechen-, Lese- oder Schreibaufgaben starke Probleme auf und wird nicht versetzt. Dementsprechend ist sie trotz des zudem noch ungünstigen häuslichen Milieus tatsächlich schwachsinnig (vgl. 1954-12-02).

Beschreibung die emotional-volitve Ebene im Mittelpunkt steht, handelt es sich bis auf zwei Ausnahmen um Kinder, die in diesem Bereich aus verschiedenen Gründen Einschränkungen und Mängel aufweisen. Diese Ausnahmen stellen zwei Schüler dar, die sich im Unterricht hinsichtlich ihrer politischen Einstellungen der Sowjetunion gegenüber als vorbildlich präsentieren<sup>665</sup>. Mit Blick auf die Einschränkungen im emotional-volitiven Bereich, die bei einzelnen Kindern entstehen, kann im Sinne einer Ursachenklärung im Unterricht der Lehrer den auslösenden Faktor darstellen. So werden zwei Schüler von ihren Lehrern beschimpft und dadurch auf emotional-volitiver Ebene unsicher, was letztlich auch ihr unterrichtliches Handeln beeinflusst<sup>666</sup>. Die Auswirkungen der Situation der Mutter (Arbeit als Prostituierte bzw. Wiederheirat) auf die Gefühlslage der Kinder stehen in zwei weiteren Beispielen im Mittelpunkt. Beide Schüler werden durch die heimische Situation im Allgemeinen und damit auch im Unterricht zu ängstlichen, unglücklichen Kindern<sup>667</sup>. Des Weiteren finden drei Beispiele Erwähnung, bei denen sich das Elternhaus aus anderen Gründen negativ auf die emotional-volitve Gefühlslage der Schüler auswirkt. Durch Verhätschelung, Schulandrohung bzw. einen Konflikt zwischen Elternhaus und Schule entwickeln die Betroffenen negative emotional-volitve Grundhaltungen wie Bequemlichkeit, eine Verweigerungshaltung bzw. Aufsässigkeit, wodurch sie im schulischen Alltag störend auffallen<sup>668</sup>. Eine emotional-volitve Einschränkung, die nicht auf das soziale Umfeld zurückzuführen ist, weist zudem ein ängstliches, gehemmtes und furchtsames Mädchen auf. Die Schülerin zeigt als Folge trotz ihres Fleißes auch auf handlungsbezogener Ebene Probleme und findet erst

<sup>665</sup> Beide Schüler wollen – in einem Fall durch einen Briefwechsel mit Sowjetpionieren angeregt – immer Freunde mit den sowjetischen Soldaten bleiben und nie aufeinander schießen (vgl. 1956-04-02; 1957-10-01).

<sup>666</sup> Dies betrifft einmal ein Mädchen, das die Negativreaktion des Lehrers erfährt, als sie sich erst nur zögerlich meldet und dann falsch antwortet (vgl. 1956-09-01) und zum anderen einen Jungen, der aufgrund seines ungebührlichen Verhaltens in der Pause die affektgeladene Mitteilung der Lehrerin vernimmt. Letztlich normalisiert sich sein Betragen erst nach einem Schulwechsel wieder (vgl. 1957-04-02).

<sup>667</sup> Im einen Fall ist der Schüler als Folge der Tätigkeit der Mutter als Prostituierte und die ständigen Besuche von „Onkeln“ nervös, verängstigt und sprunghaft, was auf handlungsbezogener Ebene im Unterricht dazu führt, dass er Arbeiten in der Schule und Hausaufgaben nicht sorgsam erledigt. Die Lehrerin interveniert in dem Fall durch einen persönlichen Besuch zu Hause, was der Schüler durch Aufmerksamkeit und Anhänglichkeit dankt (vgl. 1956-04-03). Im anderen Fall ist der Schüler auf emotional-volitiver Ebene schüchtern, unglücklich und „deutscher“, da er mit dem Verhalten der Mutter, die nach dem Tod des Vaters neu geheiratet hat, nicht klarkommt. Dies wird dadurch verstärkt, dass der neue Mann den Sohn kaum beachtet. Handlungsbezogen verschlechtern sich als Folge seine Leistungen und er bricht soziale Kontakte ab. Hier interveniert die Lehrerin durch direkte Hilfe und Beratung der Eltern (vgl. 1956-08-02).

<sup>668</sup> Im einen Fall verhätscheln die Eltern ihren Sohn so, dass er im Unterricht faul und zur Anstrengung nicht bereit ist. Zudem schüchtert ihn sein großer Bruder ein. Durch einen Besuch zu Hause gewinnt dieser Schüler Vertrauen zur Lehrerin und beginnt, seine Scheu und seine Bequemlichkeit zu überwinden (vgl. 1956-11-01). Dagegen ist im nächsten Beispiel der Initiator der Problemsituation eine strenge Mutter, die dem Schüler immer mit Schule gedroht hat. Dies verursacht bei ihm eine Abwehrhaltung und Partizipationsverweigerung gegenüber dem Unterrichtsgeschehen, obwohl er am Unterrichtsinhalt Interesse hat. Durch die vorwurfsfreie Geduld des Lehrers fasst dieses Kind letzten Endes Vertrauen und entschließt sich doch zur Mitarbeit (vgl. 1957-07-03). Im letzten Fall geht es um einen Konflikt zwischen Elternhaus und Schule bei einem Schüler aus guter häuslicher Situation, ohne dass den Eltern die Schuld an der Situation gegeben wird. Folge ist jedoch, dass der Schüler aufgrund der erfassten Spannungen in der Schule aufsässig und letztlich gleichgültig gegenüber seinen Leistungen wird. Durch einen Schulwechsel und der ihm dort angezeigten unvoreingenommenen Beurteilung lassen seine Leistungen dann nicht weiter nach und er wird zu einem charakterlich wie intellektuell normalen Schüler (vgl. 1954-12-02).

durch das einfühlsame Verhalten des Lehrers langsam den Anschluss an die Schulklasse<sup>669</sup>. Die handlungsbezogene Ebene steht bei einer ganzen Reihe an Beispielen im Mittelpunkt. Die Schüler sind häufig im Unterricht aktiv und führen hier Handlungen mit mehr oder weniger konkretem Unterrichtsthemenbezug durch<sup>670</sup>. Besonders hervorgehoben werden hierbei Lernaktivitäten, die in Mehrstufenklassen ablaufen. Es geht v.a. um die Aktivierung leistungsstarker und zuverlässiger Schüler als Vorlesende (vgl. 1954-05-01; 1955-06-01) oder im Sinne der Arbeitsform der gegenseitigen Kontrolle als Musterbeispiele und Orientierung für die Mitschüler<sup>671</sup>. Zudem schreibt im Mehrstufenunterricht ein Schüler seine Frage auf einen Merkzettel und bespricht sie erst mit dem Lehrer, als dieser sich der Jahrgangsstufe des Schülers zuwendet (vgl. 1955-07-02). Als Ergebnis solcher Stillarbeitsformen und Aktivitäten der gegenseitigen Kontrolle in Mehrstufenklassen geben die einzeln benannten Schüler Arbeiten verschiedener Güte ab<sup>672</sup>. Neben derlei wertfreien Darstellungen agieren einige Schüler im Unterricht auch mit explizit positiver oder negativer Konnotation. Mit positivem Unterton geht es bei einem Fall um einen Jungen, der einem anderen das richtige Verhalten bei verspätetem Erscheinen im Unterricht demonstriert (vgl. 1957-10-02) und um einen anderen, der einen Lehrer mahnend darauf anspricht, dass dieser seine Bücher nicht eingeschlagen hat (vgl. 1956-02-01). Die Negativkonnotationen beziehen sich hingegen rein auf unerwünschte Aktivitäten wie das Verhalten eines Schülers, der abguckt, und eines anderen, der die Demonstration des Lehrers nicht verfolgt (vgl. 1954-05-02; 1955-08-03), genauso wie eines dritten Missetäters, der zu spät kommt, jedoch dafür auch sofort verhaltensverbessernde Maßnahmen erfährt (so muss er das richtige Verhalten beim Eintritt in die Schulklasse wiederholen) (vgl. 1957-10-02). Der letzte Negativfall nimmt eher die Form eines Missgeschicks an, da der beschriebene Junge vor Arbeitseifer beim Hacken im Schulgarten die Wurzel einer Pflanze beschädigt (vgl. 1954-10-03). Neben diesen Negativfällen, die keine Ursachen für das fehlerhafte Verhalten der Schüler benennen, finden sich häufig auch solche Beispiele, die das soziale Umfeld der Kinder als Erklärung für deren unterrichtliches Fehlverhalten mit aufnehmen. Hierzu zählen sechs Kinder ohne Kindergartenbesuch, die deshalb in einer Schulklasse der ersten Jahrgangsstufe durch verschiedene handlungsbezogene Defizite auffallen, die sich in einem Fall auch auf die Leistungen

<sup>669</sup> Dieses Mädchen hat Angst vor den Mitschülern und der Lehrerin wie auch vor unbekannten Situationen und fühlt sich häufig übergangen, wenn sie nicht aufgerufen wird. Als Folge weint sie auf handlungsbezogener Ebene häufig, schweigt im Unterricht hartnäckig und meldet sich sehr selten, was im gegebenen Falle unauffällig geschieht. Erst nachdem die Lehrerin ihr ein besonders freundliches und aufmerksames Verhalten über mehrere Wochen entgegenbringt und sie im Rahmen der Pioniernachmittage den Anschluss an die anderen Kinder übt, zeigen sich schrittweise kleine Erfolge (vgl. 1956-09-01).

<sup>670</sup> Im Allgemeinen zählen zu solchen unterrichtsinternen Aktivitäten die Partizipation an Aufführungen (bspw. im Rahmen der Schulaufnahmefeier), das Lesen und Schreiben wie auch etwas spezieller das Mitbringen eines Buches „Wir fahren aufs Land“ (vgl. 1954-04-02; 1954-11-03; 1955-01-01; 1955-07-01).

<sup>671</sup> Die von leistungsstarken Kindern gelieferten Musterlösungen werden während einer durchgeführten Stillarbeit über Rechen-, Rechtschreib- oder Grammatikübungen von diesen im Sinne einer Korrekturvorgabe an der Rückseite der Tafel angeschrieben. Zusätzlich verbessern diese Kinder ihre Mitschüler sogar teilweise im direkten Dialog (vgl. 1954-05-01; 1955-07-02).

<sup>672</sup> So liefert ein Schüler eine fehlerfreie, einer eine gute und einer eine nicht ganz genügende Arbeit beim Lehrer ab (vgl. 1954-05-01). In einem anderen Fall verpasst ein Schüler als Resultat seiner abgegebenen Leistungen knapp die Note 2 (vgl. 1955-07-02).

eines Schülers negativ auswirken<sup>673</sup>. Schwierigkeiten aufgrund ihrer direkten innerfamiliären Erlebnisse bereiten in unterschiedlichen Varianten darüber hinaus gleich mehrere Kinder. Eines verhält sich als Folge der Härte und Lieblosigkeit der Eltern im Unterricht allgemein problematisch (vgl. 1956-11-01). Das andere wird im Gegensatz zum ersten Fall zu Hause verhätschelt und nicht in die Haushaltspflichten integriert, entwickelt im Unterricht jedoch gerade dadurch trotzdem Probleme. Zwar verhält es sich brav, ist bei der Ausführung der Aufgaben aber ziemlich hilflos und versteht zudem auf kognitivem Niveau den Schulbetrieb nicht (vgl. ebd.). In zwei weiteren Fällen führt die schwierige, familiäre Situation aufgrund des fehlenden Vaters zu besonders aufmüpfigem Verhalten der betroffenen Schüler der Oma bzw. der Lehrerin gegenüber<sup>674</sup>. Das letzte Beispiel beschreibt einen Schüler, bei dem sich die heimische Situation v.a. auf sein Lernhandeln und sogar seinen Schulbesuch auswirkt. Zwar ist er prinzipiell gerne in der Schule, leidet jedoch durch die heimisch ärmliche Situation und die Tätigkeit der Mutter als Prostituierte<sup>675</sup>. Auch die wenigen Kinder, die v.a. auf physischer Ebene Auffälligkeiten aufweisen, tun dies in einigen Fällen aufgrund ihres engen, familiären Umfeldes. Verdeutlicht wird das anhand zweier Beispiele, die beide aufgrund der finanziell problematischen Situation der Mutter – und im einen Fall auch ihrer Gleichgültigkeit – mit kaputten Sachen in die Schule kommen müssen und als Folge im Unterricht auf emotional-volitiver Ebene leiden<sup>676</sup>. Ausführlich dargestellt werden zudem Fälle, bei denen eine physische Störung die Grundlage der entstehenden unterrichtlichen Problemsituationen bildet.

<sup>673</sup> Die hier genannten Defizite bezeichnen bspw. die mangelnde Fähigkeit, sich einzuordnen, die Tendenz zur Geltungsverschaffung zu Petzen, die Neigung zu verspieltem Verhalten ohne Sinngebung, unerzogene und zänkische Anwandlungen oder sogar leistungsbezogene, ein Sitzenbleiben verursachende Schwächen (vgl. 1956-01-03).

<sup>674</sup> In einem Beispiel ist der Schüler zu seiner Oma, die sich um ihn während der Arbeit der Mutter kümmert, frech und wird erst durch die Ermahnung der Lehrerin lieb und bereit zur Hilfe bei Hausarbeiten (vgl. 1956-04-03). Im anderen Fall stört der Schüler durch Lausbubenstreiche den gesamten Unterricht und erledigt keine Hausaufgaben, da die Mutter ihren Verdienst in der Bahnhofswirtschaft vertrinkt und sich keine Mühe mit dem Kind gibt. Als Folge initiiert die Lehrerin nach Aussprache mit dem Elterntaktiv, dass der Junge in ein Heim kommt, um seine Gleichgültigkeit und Unsauberkeit zu überwinden und nicht mehr dem schlechten Beispiel der Mutter ausgesetzt zu sein (vgl. 1957-05-03).

<sup>675</sup> Dieser Junge wohnt mit der Mutter, die sich prostituiert, und der kleinen Schwester so ärmlich und beengt, dass er um seinen Arbeitsplatz kämpfen muss und teilweise die Schule nicht besuchen kann, da er auf seine Schwester aufpassen muss. Trotzdem besucht er die Schule prinzipiell gerne, da man dort freundlich zu ihm ist und er einen eigenen Platz hat. An diese den Lernerfolg einschränkende schwierige Ausgangssituation angepasst steigert die Lehrerin ihre Anforderungen nur langsam, dass der Schüler Erfolgsfreude empfinden kann und selbstbewusster und leistungsfähiger wird (vgl. 1957-06-02).

<sup>676</sup> Im einen Beispiel kann die alleinstehende Mutter, die zudem krank ist, dem Schüler keinen Ranzen kaufen und zeigt außerdem kein großes Interesse an seinem Schulbesuch. Dadurch kommt er ungepflegt und mit kaputtem Ranzen in die Schule, wird von seinen Mitschülern verspottet und aus der empfundenen Qual heraus zum Schulschwänzer, so dass er letzten Endes sitzen geblieben ist. Hier interveniert die Lehrerin nach einem Hausbesuch durch eine initiierte Kleiderspende, durch die der Schüler sich nicht mehr als „Aschenputtel“ (1956-11-01, 1) fühlt, sich der Unterstützung der Lehrerin sicher ist und gut mitarbeitet (vgl. ebd.). Weniger kompetent geht der Lehrer mit einem anderen Schüler um, der wegen eines Loches im Strumpf, das seine Klassenkameraden sehen könnten, beim Gedicht aufsagen unsicher ist und als Verlegenheitsreaktion die Hände in die Hosentaschen steckt. Dieser Junge wird von seiner Mutter vernachlässigt, sollte am Vortag seine Löcher selber stopfen und ließ es beim zweiten, da seine Ferse durch sein erstes selbstgestopftes Loch ganz rot geworden ist. Als Folge seiner Verlegenheitsreaktion unterbricht ihn der Lehrer barsch und bringt ihn dadurch so weit, dass er die zweite Strophe des Gedichtes vergisst. Dadurch erhält der Schüler eine schlechte Note und ist noch mehr beschämt (vgl. 1957-06-02).



Hierzu zählen einerseits drei kurze Erwähnungen von Krankheitsfällen verschiedener Art, von denen ein Kind ganz allgemein das Lehrplanziel wegen Krankheit nicht erreicht, ein anderes schwer herzkrank ist und ein drittes seine Halsentzündung kuriert und nun wieder im Schulgarten mitarbeitet (vgl. 1954-08-03; 1954-10-03; 1954-10-04). Daneben folgen andererseits ausgewählte, ausführlich beschriebene Beispiele inklusive der zugehörigen Lehrerintervention. So bringt bei vier der insgesamt fünf geschilderten Fallbeispiele der Besuch beim Arzt bzw. Facharzt die Diagnose und damit auch die Wende für diese Kinder, da erst danach ggf. entsprechende Maßnahmen ergriffen werden. Hierzu gehören eine Schulanfängerin, die allgemein schwächlich ist und dadurch auch im Unterricht weitere Probleme entwickelt (die sich zudem auf der emotional-volitiven Ebene bewegen)<sup>677</sup>, wie auch zwei weitere Beispiele. Diese begrenzen sich ohne Referenzierung auf ein ungünstiges heimisches Umfeld rein auf die physischen Problemlagen und ggf. die unterrichtliche Intervention nach ärztlicher Diagnose. Hier-von betroffen ist ein ungesund aussehendes Mädchen, bei dem ein Herzleiden diagnostiziert wird, und einen Jungen mit Muskelschwund<sup>678</sup>. Hinzu kommt das Beispiel des „Mädchens“ Peter, der trotz eines vorbildlichen Auftretens im Unterricht Verhaltens-auffälligkeiten aufweist, die einen medikamentösen Eingriff zur Richtigestellung des Hormonhaushalts nötig machen<sup>679</sup>. Ohne ärztliche Intervention wird des Weiteren der Werdegang einer Linkshänderin beschrieben, die wegen des an die Eltern ergangenen Rates rechts schreibt und als Folge auf handlungsbezogenem Niveau Probleme mit dem Schreiben aufweist<sup>680</sup>. Hinsichtlich der Beispiele, die v.a. die generalisierte Ebene

<sup>677</sup> Ausführlich beschrieben wird als erster Fall eine Schulanfängerin, die auf physischer Ebene blass, schmal und gesundheitlich angeschlagen ist, was v.a. an der durchlittenen schweren Zeit nach dem Krieg und der wenig pflichtbewussten Mutter liegt. Aufgrund der daraus resultierenden physischen Schwäche, aber auch damit auf emotional-volitiver Ebene korrespondierenden Scheuheit und Nervosität kann die Schülerin dem Unterricht nur mit großer Anstrengung folgen. Durch eine ärztliche Behandlung und die Hausaufgabenerledigung unter Aufsicht einer anderen Mutter erholt sich die Schülerin jedoch, verbessert ihre Leistungen im Lesen, Schreiben und Rechnen und entwickelt noch größeren Lerneifer (vgl. 1954-10-04).

<sup>678</sup> Im ersten Fall weist das Kind erst schlechte Leistungen auf und fehlt häufig, vollbringt dann durch die Behandlung jedoch ungeahnte Energieleistungen, holt den versäumten Stoff nach und erreicht leistungsbezogen fast den Durchschnitt seiner Schulklasse (vgl. 1957-05-03), im zweiten Fall kann der Junge handlungsbezogen nicht bei sportlichen Aktivitäten teilnehmen oder ist bei diesen sehr schlecht und liefert durch seine Armbewegungen und seinen schleifenden Gang Anlass für einen Arztbesuch. Nachdem der Arzt dann bei dem Jungen Muskelschwund diagnostiziert, wird dessen teilweise eingeschränkte Leistung nicht mehr als negativ bewertet und er zeigt dadurch beim Turnen wieder mehr Eigenaktivität (vgl. 1956-09-02).

<sup>679</sup> So zählt zu den Fallbeispielen ohne problematischen Familienhintergrund das „Mädchen“ Peter, der auf physischer Ebene als „etwas rundlicher Junge, mit gepflegten Fingern [...] stets gekämmtem Haar“ (1956-09-02, 3) und seinem immer tadellosem Äußeren genauso hervortritt wie durch sein „‘tugendhaftes‘ Betragen“ (ebd., 3), seine gute Mitarbeit und seinen großen Fleiß. Neben diesem vorbildlichen unterrichtlichen Verhalten fällt handlungsbezogen im heimischen Umfeld auf, dass er gerne mit Puppen spielt, in der Puppenstufe „kocht“, ungerne mit Eisenbahn oder Autos spielt, sich als Mädchen anzieht und im Spiegel bewundert, häufig mädchenhaft über die Wiese huscht und graziöse Bewegungen dabei ausführt. Deshalb wird er von seinen Mitschülern verlacht und auch er selber fühlt sich bei alledem gar nicht wohl. Nachdem bei einer ärztlichen Untersuchung festgestellt wird, dass sein Hormonhaushalt gestört ist, erhält er eine dementsprechende Behandlung. Dadurch ändert sich sowohl sein physisches Äußeres, das jugenhafter wird, als auch sein Verhalten (vgl. ebd.).

<sup>680</sup> Auf emotional-volitiver Ebene ist sie zwar fleißig, jedoch sehr ernst und verliert ihre Ängstlichkeit erst durch einen Besuch der Lehrerin zu Hause, die ihr in diesem Rahmen Zuversicht gibt und ihre Freude an der Schule steigert (vgl. 1956-11-01).

der Schülerpersönlichkeit in den Mittelpunkt rücken, findet sich häufig im Negativen ein Fokus auf die schulischen Leistungen. Hier treten sowohl Kinder mit kleineren Lerndefiziten<sup>681</sup> als auch massivere Problemfälle in Form von zwei Sitzenbleibern mit wiederkehrenden Schwierigkeiten im wiederholten Schuljahr auf<sup>682</sup>. Ein weiterer Beispielschüler reagiert auf sein leistungsbezogenes Versagen auf emotional-volitiver Ebene mit Gleichgültigkeit (vgl. 1957-06-02). Ausführlich dargestellt wird darüber hinaus der im Generellen zurückgebliebene, deshalb jedoch nicht schwachsinnige, ach Jahre und sechs Monate alte Dieter H., der aufgrund der lebensmüden Mutter und heimischen Beengtheit in verschiedenen persönlichkeitsbezogenen Bereich Defizite aufweist<sup>683</sup>. Ihm gegenüber steht Rosi, die auf allen Persönlichkeitsebenen eigentlich positiv im Unterricht auffällt, jedoch trotzdem die Rolle eines Negativbeispiels einnimmt, da ihre positive Erscheinung aus der Einzelförderung und Wohlbehütetheit im Elternhaus resultiert<sup>684</sup>.

---

<sup>681</sup> Dazu zählen das falsche Auflegen der Rechenplättchen wie auch das Verwechseln der Wortbilder (vgl. 1954-05-02).

<sup>682</sup> Von diesen beiden Problemfällen liegt einer auch im wiederholten Schuljahr hinter den durchschnittlichen Leistungen der Schulklasse zurück, wohingegen der andere, obwohl er sich ebenfalls unter dem Leistungsdurchschnitt seiner Schulklasse bewegt und v.a. im Lesen und Rechnen schlechte Leistungen erbringt, gute Fortschritte macht (vgl. 1955-01-01; 1956-01-03).

<sup>683</sup> So gilt Dieter H. als kognitiv konzentrationsschwach, emotional-volitiv unruhig und verspielt und zudem eingeschüchtert wegen der ständigen Misserfolge und des Ausschlusses durch seine Klassenkameraden. Auf handlungsbezogenem Niveau liest er nicht richtig und schreibt und rechnet zu langsam. Auch ist der zusätzlich physisch sehr zurückgeblieben. Begründung hierfür sind jedoch die Auswirkungen seiner Herkunft, da er zu Hause mit der nervösen und lebensmüden Mutter zusammenlebt und aufgrund der ungünstigen und beengten Wohnverhältnisse mit ihr auch in einem Bett schläft. Aufgrund dieser Diagnose wird ein Hilfsschulbesuch für ihn jedoch ausgeschlossen (vgl. 1954-12-02).

<sup>684</sup> Rosi wird als Schülerin beschrieben, die emotional-volitiv sicher auftritt, handlungsbezogen toll schreibt, generalisiert lauter gute Leistungen erbringt und physisch immer adrett angezogen und frisiert ist (vgl. 1957-06-02).

## 4.2.19 Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Einzelne Unterstufenschüler“ (zeitschrifteninterne Periode 1958-1959)

### A. Hypothetisch existente Schüler

Mit deskriptivem Blick finden sich nur sehr wenige hypothetische Einzelfälle in der zeitschrifteninternen Periode von 1958 bis 1959. Die an die Profession vermittelten Wissensvorräte betreffen lediglich Beispiele, die schwerpunktmäßig hinsichtlich ihrer Handlungen oder generalisiert betrachtet werden.

V.a. handlungsbezogen aktiv ist ein Kind, das eigenständig einen Maisenkasten baut und das später darin befindliche Maisennest sicherlich nie zerstören würde (vgl. 1959-06-05). Zudem führt ein Junge aufgrund seiner sozialen Herkunft als Sohn eines Mittelbauers bestimmte Tätigkeiten durch. Teilweise im Sinne von Privilegien fährt er Traktor und hilft auf dem Acker und im Stall (vgl. 1958-08-02). Insbesondere die generalisierte Ebene steht bei zwei Benennungen mit konkretem Unterrichtsbezug im Mittelpunkt, die in Form einer Gegenüberstellung ein lernstarkes und ein lernschwaches Kind betreffen<sup>685</sup>.

### B. Faktisch existente Schüler

Im deskriptiven Vergleich stehen die über faktisch existente Kinder vermittelten Wissensvorräte gegenüber den hypothetischen klar im Vordergrund. Sie umfassen auch in dieser zeitschrifteninternen Periode alle Persönlichkeitsebenen, jedoch unter der Betonung des emotional-volitiven und des handlungsbezogenen Bereichs.

Der kognitive Wissensstand wird nur in den wenigen Beispielen und dann im Zusammenhang mit dem sozialen Umfeld der jeweiligen Schüler genauer erläutert. So wirkt sich die Tätigkeit der Eltern als Genossenschaftsbauern positiv auf einen Jungen aus, der sich dadurch im Unterricht einen Wissensvorsprung verschafft<sup>686</sup>. Einen negativen Effekt auf zwei andere Schüler hat hingegen die didaktisch falsche Vermittlung politischer Inhalte durch den Lehrer. Die Folge dieser Vermittlungsdefizite sind fehlerhafte Wissensbestände bei den Kindern<sup>687</sup>. Auch mit Schwerpunkt auf dem emotional-volitiven Bereich steht in drei Fällen das Fehlverhalten eines Lehrers im Mittelpunkt. In einer Situation berücksichtigt er bei der Stoffauswahl nicht den Kindergartenbesuch eines Teils der Klasse, worauf ein Schüler emotional-volitiv gelangweilt reagiert und als Folge seinen Aktivitätsgrad senkt<sup>688</sup>. In einer anderen Situation zerstört die Lehrperson eine

<sup>685</sup> So muss eine lernstarke Schülerin ein Lied nur einmal hören, um es zu können, wohingegen ein anderer Schüler für das Erlernen desselben Liedes mehrmalige Wiederholungen und deshalb besondere Förderung benötigt (vgl. 1958-07-02).

<sup>686</sup> Dieser Junge erkennt durch die Tätigkeit seines Vaters als Feldbaubrigadier sofort, dass die kleinen Felder auf der Fibelseite 38/ 39 nicht zu einer LPG gehören (vgl. 1958-04-02).

<sup>687</sup> Als Konsequenz fachlicher Vermittlungsfehler bei politischen Inhalten erklärt ein Schüler nach einer im Unterricht abgehaltenen Gedenkstunde anlässlich des fünfjährigen Bestehens des Demokratischen Magistrats von Groß-Berlin zu Hause, dass er und seine Mitschüler von der Lehrerin anlässlich des Geburtstages von „Max Draht“ Bonbons geschenkt bekommen hätten und eine Schülerin aus einer anderen Schulklasse erläutert zum Gehalt des Liedes der Friedenstaube, dass diese in ihr Klassenzimmer kommt und dort ein Nest bauen soll (vgl. 1958-01-02).

<sup>688</sup> Durch seinen Besuch des Betriebskindergartens kennt der Junge das Spiel „Häschen in der Grube“ schon zu genüge, langweilt sich dabei und malt Figuren in den Sand, ohne dass der Lehrerin dieser Zusammenhang klar wird (vgl. 1959-06-03).

nach ihrer Meinung misslungene Knetarbeit eines Kindes. Dieses Erlebnis erhöht beim betroffenen Schüler auf emotional-volitiver Ebene die Gefahr der Entwicklung einer faulen und trotzigigen Einstellung und als Folge auf handlungsbezogener Ebene das Risiko der Beendigung seiner Mitarbeit im Unterricht (vgl. 1958-01-03). Im Rahmen des letzten Negativbeispiels reagiert zudem ein Lehrer auf die Erzählung eines Erstklässlers, dass sein Bruder einen Frosch an die Wand geschmissen hat, unangemessen und verurteilt solches Verhalten sofort, obwohl er keine Kenntnisse über die Handlungshintergründe des Kindes einholt. Durch seine Reaktion beeinflusst der Lehrer einen anderen Schüler in dessen Einstellungen negativ<sup>689</sup>. Demgegenüber hat der Unterricht in einigen Fällen, die meist im Speziellen Arbeiter- und Bauernkinder betreffen, auch positive Auswirkungen auf die emotional-volitiv Entwicklung dieser Kinder. Bei den vier Schülern geht es darum, wie sie im Unterricht durch bestimmte Aktivitäten auf emotional-volitiver Ebene Klassenstolz entwickeln. Dies hat sekundär positive Auswirkungen auf die gesamte Schulklasse und damit insbesondere auf die Schüler aus einzelbäuerlichen Familien<sup>690</sup>. In einem sehr ausführlich geschilderten Fall weist die Tochter eines Genossenschaftsbauern neben mangelndem Klassenstolz und anderen emotional-volitiven Negativeigenschaften wegen der negativen Einstellung ihrer Eltern zur Schule auf generalisierter Ebene auch Leistungsprobleme auf. Derlei Defizite können dann jedoch durch Eingreifen des Lehrers überwunden werden<sup>691</sup>. Ebenso im Sinne eines positiven Effekts wirkt sich der Unterricht auf einen neu zugezogenen Schüler aus Westdeutschland aus, der die kollektiven Ideale verinnerlicht und in der Folge für eine gemeinsame Aktion übermäßig viel Geld spendet<sup>692</sup>. Jenseits des direkten unterrichtlichen Geschehens werden zwei Jungen mit ihren emotional-volitiv negativen Einstellungen gegenüber der Landwirtschaft dargestellt<sup>693</sup>. Einer der Jungen weist eine komplette Abneigung gegen landwirt-

<sup>689</sup> Dieser Schüler wird durch das Fehlverhalten des Lehrers zu der Forderung animiert, dass der tierquälende große Bruder als Strafe nichts zu Essen kriegen darf. Dass der Bösewicht den Frosch nur aus Neugier an die Wand geschmissen hat, um zu sehen, ob aus dem Frosch ein Königssohn wird, wie er in einem Märchen gehört hat, versteht die Lehrerin nicht (vgl. 1958-01-03).

<sup>690</sup> Zur Förderung des Klassenstolzes berichten die entsprechenden Schüler über die Leistungen ihrer Eltern im Unterricht und in einem Fall spielt ein Junge sogar die Rolle des vorbildlichen Genossenschaftsbauern nach. Dadurch bildet sich bei den Kindern Stolz auf die Leistungen ihrer Eltern und ein festes Klassenbewusstsein heraus, was gleichzeitig ihren Klassenstolz erhöht (vgl. 1959-12-01). Diese Berichte der Kinder von Genossenschaftsbauern wirken sich zudem auf einen Jungen aus, der aus einer einzelbäuerlichen Familie stammt und seine Eltern nach dem Unterricht dann fragt, wann sie endlich in die LPG eintreten (vgl. ebd.).

<sup>691</sup> Auslöser für die Probleme der Schülerin sind die Eltern, die früher als Gutsarbeiter niedrigere Dienste verrichtet haben und der Schulbildung ihrer Tochter keinen großen Wert beimessen. Als Folge ist das Kind emotional-volitiv scheu, unsicher, besitzt weder Klassenstolz noch Selbstvertrauen und bringt sich auf handlungsbezogenem Niveau kaum in den Unterricht ein, obwohl sie prinzipiell zu besseren Leistungen fähig ist. Erst durch erste Lernerfolge wird sie lebhafter, fröhlicher, entwickelt Klassenstolz, nimmt am gesellschaftlichen Leben z.B. durch Theaterrollen teil und verbessert ihre gesamten Leistungen. Hierfür hat der Lehrer indes nicht nur beim Kind fördernd eingegriffen, sondern auch die Eltern von der Leistungsfähigkeit ihrer Tochter überzeugen müssen (vgl. 1959-12-01).

<sup>692</sup> Das erwähnte Beispiel bezieht sich auf einen Jungen und seine Familie, die sich entgegen der bisherigen Erfahrungen verhalten und für eine Renovieraktion des Klassenzimmers 7,- DM und damit eine hohe Summe spenden. Ein solches Verhalten fördert bereits Ansätze kollektiven und solidarischen Verhaltens zutage und manifestiert die Entwicklung in die richtige Richtung (vgl. 1959-01-03).

<sup>693</sup> Diese beiden Jungen wurden mit anderen Erst- und Zweitklässlern zusammen im Rahmen einer Untersuchung im Kreis Burg interviewt und aufgefordert, über ihre Tätigkeiten, die sie zu Hause verrichten, wie auch über die Berufe ihrer Eltern zu berichten.

schaftliche Themen auf, wohingegen der andere landwirtschaftlichen Arbeiten zwar nicht abgeneigt ist, jedoch genau weiß, dass er Zimmermann werden und nicht in der Landwirtschaft arbeiten will. In beiden Fällen ist die Familie für diese Distanz der Kinder zur Landwirtschaft ausschlaggebend. Im ersten Beispiel ist der Vater Walzwerker und Liebhaber des Angelns und die Mutter zudem Lehrerin, so dass der Sohn keine Kontakte mit der Landwirtschaft hat. Im zweiten Beispiel musste der Vater nach dem Krieg Kleinbauer werden und den Hof des gefallenen Vaters übernehmen, obwohl er eigentlich Zimmermann werden wollte und eine entsprechende Ausbildung bereits absolviert hatte (vgl. 1958-08-02). Mit Fokus auf der handlungsbezogenen Ebene treten häufig Fallbeispiele auf, die im Klassenzimmerunterricht agieren, dies jedoch trotzdem fast zur Hälfte mit direktem Bezug zum gesellschaftlichen Kontext<sup>694</sup>. Ferner wird in einem Fall ein Unterrichtsprozess in einer Mehrstufenklasse aus Kindern der ersten und zweiten Jahrgangsstufe geschildert. Hier trainieren die Schüler der zweiten Jahrgangsstufe die Achterfolge, indem einige Schüler abwechselnd den Lehrer mimen und die anderen aufrufen. Dabei schneiden manche Aufgerufenen etwas besser oder schlechter ab<sup>695</sup>. Im Sinne bewerteten Unterrichtsverhaltens tritt ein Schüler positiv auf, da er seiner schwächlichen Banknachbarin im Unterrichtsalltag hilft (vgl. 1958-01-02)<sup>696</sup>, zwei andere Schüler werden hingegen auf handlungsbezogener Ebene wegen eines zu großen Mundes und mangelnder Aufmerksamkeit in negativer Form benannt<sup>697</sup>. Neben diesen rein unterrichtsinternen Aktivitäten agieren einige Schüler auch außerhalb des Schulgebäudes, meist während des Unterrichts im Kontext ihres Schulklassenverbandes sowie vereinzelt darüber hinaus auch ohne diesen Klassenverband außerhalb des innerschulischen Rahmens. So partizipieren im unterrichtlichen Rahmen zwei Beispielkinder mit Beiträgen an gesellschaftlichen Veranstaltungen<sup>698</sup>, ein anderer beteiligt sich aktiv an einem Unterrichtsgang zu einem Feld<sup>699</sup> und wieder andere besuchen sozialistische Betriebe, was in einem Fall mit vor Ort verrichteter Arbeit verbunden ist<sup>700</sup>. Ergänzend zu

<sup>694</sup> Diese unterrichtsbezogenen Beispiele betreffen ein Kind, das im Unterricht aktiv mitarbeitet, um Brigadeführer zu werden (vgl. 1959-08-03), einen weiteren Schüler, der in die LPG eingetretenen Eltern im Rahmen ihres Unterrichtsbesuchs ein Gedicht vorträgt (vgl. 1959-12-01), wie auch einen dritten Fall, der die Äußerung eines Mitschülers als fein bewertet. In der gleichen Schulklasse der dritten Jahrgangsstufe spielt zudem ein Schüler mit der Lehrerin im Duo das Menuett von Telemann und im Sinne eines letzten Beispiels bekundet eine lauschende Mitschülerin spontan, dass ihr die Darbietung gefallen hat (vgl. 1959-10-04).

<sup>695</sup> Von den im Rahmen dieser Übung mit ihren Einzelaktivitäten benannten zwölf Schülern spielen vier abwechselnd den Lehrer und fordern in ihrer Rolle bspw. das gemeinsame Aufsagen der Achterfolge oder das Benennen des jeweiligen Rechensatzes zu den von ihnen genannten Ergebniszahlen, die anderen liefern Antworten und schaffen dies – in zwei Fällen mit Unterstützung durch den „Lehrer“ – weitgehend fehlerfrei (vgl. 1958-02-02).

<sup>696</sup> Belegt wird seine Hilfsbereitschaft bspw. anhand der Unterstützungsleistung beim Aufschnallen der Schultasche.

<sup>697</sup> An einer Schülerin wird kritisiert, dass sie im Unterricht einen großen Mund hat und zudem auf kognitivem Niveau häufig nicht aufmerksam zuhört und ein anderer Schüler. Ein anderer Schüler erhält Kritik, da er im Sportunterricht mit der Äußerung „Immer bloß die Weiber!“ (1959-06-02, 3) abfällig von gleichaltrigen Mädchen spricht (vgl. 1958-02-03; 1959-06-02).

<sup>698</sup> Ein Mädchen trägt beim Besuch des DFD zum 8. März ein Gedicht („Der Mutter zum Frauentag“) vor und ein anderes spielt anlässlich der kulturellen Untermauerung eines Kulturforums im Kulturhaus „Grüner Hof“ Akkordeon (vgl. 1958-04-03; 1959-10-04).

<sup>699</sup> Auf einem Unterrichtsgang zu einem Feld spricht sich ein Schüler dafür aus, einen entdeckten Meldenstengel, der die umgebenden Zuckerrüben am Wachsen hindert, zu entfernen („... ich würde ihm [dem Dieb des Zuckers] auf die Finger klopfen!“) (1958-09-03, 7; Anm. d. Verf.).

<sup>700</sup> Die anderen Unterrichtsgänge führen die Beispielfälle direkt in Betriebe, in denen sich zwei Schüler mit den Arbeitern über Kranpreise und die Grubentiefe unterhalten (vgl. 1959-06-04) und eine Schülerin den

diesen unterrichtsnahen, jedoch außerhalb des Schulgebäudes stattfindenden Aktivitäten sind einige Schüler zudem im Elternhaus aktiv<sup>701</sup>. Hierzu zählen auch aus einer Gruppe befragter Erst- und Zweitklässler im Kreis Burg die Tochter eines LPG-Vorsitzenden, die Tochter einer Landarbeiterin, aber auch der Sohn eines Mittelbauern, die zu Hause besonders tatkräftig mithelfen<sup>702</sup>. Weniger heimisches Engagement zeigen hingegen ein Junge, dessen Eltern in der LPG arbeiten (und der Vater dabei sogar als stellvertretender Vorsitzender), und ein Mädchen, dessen Vater Konstrukteur in der Großstadt ist<sup>703</sup>. Die physische Ebene steht v.a. bei zwei Kindern im Mittelpunkt, von denen eines nur kurz als generell schwächliches und langsames Kind beschrieben wird, das dementsprechend in seinen Handlungen eingeschränkt ist und bspw. die Schulmappe nur mit Not aufschnallen kann (vgl. ebd.). Einzig etwas ausführlicher Erwähnung findet ein Linkshänder und Knaupler mit Sehfehler, der dem Lehrer bei einer Hospitation frühzeitig auf emotional-volitiver Ebene sein Vertrauen schenkt<sup>704</sup>. Durch diese entstehende Bindung gewöhnt sich der Junge schnell das Knaupeln ab und erreicht die jahrgangsstufenbezogene Zielvorgabe mit durchschnittlichen Leistungen, auch wenn seine Schrift weiter schlecht bleibt (vgl. 1958-06-05). Mit Fokus auf den generalisierten Zuschreibungen werden drei Schüler aufgeführt, die im Unterricht als leistungsschwach auftreten. Trotz der Benennung der Elternberufe stehen ihre Leistungsprobleme jedoch nicht im Zusammenhang mit den elterlichen Aktivitäten<sup>705</sup>. Anders verhält sich dies bei einem Jungen, der in der Schule ebenfalls auf generalisierter Ebene v.a. Leistungs-, aber auch Verhaltensschwächen aufweist. Im Gegensatz zu den vorherigen Beispielen sind seine Schwächen sehr wohl auf die Nachlässigkeit seines Vaters zurückzuführen, der zudem SED-Funktionär ist<sup>706</sup>.

---

Arbeitern weiterhin erfolgreiches Schaffen wünscht (vgl. 1959-08-03). In einem Fall beteiligt sich eine Schülerin während eines Betriebsbesuches auch an einem Arbeitseinsatz und animiert die anderen, die zu transportierenden Hölzer in einer Reihe aufgestellt zum Zielort zu befördern (vgl. 1959-02-03).

<sup>701</sup> Dort montiert ein Junge Schwachstromleuchten, ein anderer häkelt und ein Mädchen verbringt eine glückliche Stunde durch die Hilfe beim Abwaschen großer Mengen schmutzigen Geschirrs (vgl. 1959-12-02).

<sup>702</sup> Diese drei Kinder benennen diverse Hilfsarbeiten, die sie zu Hause verrichten. Dazu gehören Kartoffeln auflesen, den Schweine- und Kuhstall ausmisten, Unkraut jäten, Obst pflücken; Acker mit Pferden oder mit dem Traktor pflügen und Futter vom Feld holen (vgl. 1958-08-02).

<sup>703</sup> Die beiden Kinder haben bisher nur gelegentlich landwirtschaftliche Arbeiten verrichtet und zählen als ihre Hilfstätigkeiten folgende auf: Kartoffeln aufsammeln, Milch und Mais holen, Stube ausfegen und bohnen (vgl. 1958-08-02).

<sup>704</sup> Nachdem er Vertrauen gefasst hat, kommt der genannte Schüler bei Schwierigkeiten aufgeschlossen zum Lehrer und freut sich mit ihm zusammen über überwundene Hindernisse.

<sup>705</sup> So arbeiten in allen Fällen immer beide Elternteile, einmal der Vater als Kraftfahrer, einmal im Stahlwerk, und einmal beide Eltern des Vollwaisen Kindes als Kleinbauern (vgl. 1958-11-03).

<sup>706</sup> Der betreffende Junge verhält sich schlecht und rüpelhaft und ist zudem leistungsschwach, da sein Vater – obwohl er Mitglied in der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands und sogar im Elternausschuss ist – sein Pflichten vernachlässigt und nicht mal auf die Schreiben über seinen Sohn reagiert (vgl. 1958-10-02).



## 4.2.20 Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Einzelne Unterstufenschüler“ (zeitschrifteninterne Periode 1960-1961)

### A. Hypothetisch existente Schüler

Auf deskriptiver Ebene finden sich vermittelte Wissensvorräte über einzelne hypothetische Fälle in der zeitschrifteninternen Periode von 1960 bis 1961 erneut nur selten. Trotzdem stehen außer der kognitiven Ebene alle Bereiche der Persönlichkeit bei mindestens einem Schülerbeispiel im Fokus.

So ist die emotional-volitiver Ebene bei zwei Kindern von besonderer Relevanz, die aufgrund der heimischen Einflüsse seitens der Oma oder des in der Fabrik arbeitenden Vaters eine negative Einstellung zu bestimmten Unterrichtsfächern entwickeln. Auch die Leistungen der Betroffenen leiden sekundär unter dieser Beeinflussung<sup>707</sup>. Zudem wird eine schüchterne Schülerin aufgeführt, die Ermunterung benötigt (vgl. 1961-05-05). Mit handlungsbezogenem Fokus spielen innerhalb der hypothetischen Benennungen v.a. eine Gruppe imaginärer Schulanfänger eine Rolle, von denen sich ein Großteil angemessen und drei noch unpassend verhalten, jedoch mit der Tendenz zur Verhaltensverbesserung durch äußere Intervention<sup>708</sup>. Daneben tritt noch ein weiterer Schüler dadurch negativ in Erscheinung, dass er trotz Wiederholung einer Forderung durch den Lehrer dieser nicht nachkommt und dafür eine Strafe erhält (vgl. 1961-09-03). Die physische Ebene ist v.a. bei einem Erstklässler von Relevanz, der krankheitsbedingt ausfällt und sich danach über die Erlebnisse seiner Mitschüler informiert (vgl. 1961-05-05). Mit Blick auf die generalisierte Ebene findet ein leistungsstarker Schüler Erwähnung, der den anderen weit voraus ist und Sonderaufgaben zur Weiterentwicklung benötigt (vgl. ebd.). Ihm gegenüber stehen zwei leistungsschwache Kinder, die aus verschiedenen Gründen die jahrgangsstufenbezogene Zielvorgaben nur schwer erreichen<sup>709</sup>.

### B. Faktisch existente Schüler

Deskriptiv betrachtet treten in den Jahren 1960 bis 1961 eine ganze Reihe an vermittelten Wissensvorräten über faktisch existente Schüler auf. Diese decken alle Ebenen der Persönlichkeit ab und stellen oft in Form komplexer Einzelfälle Beispiele dar, die mehrere Persönlichkeitsbereiche fast gleichermaßen betreffen.

<sup>707</sup> Im einen Fall geht es um ein Mädchen, das beim Auseinandernehmen einer alten Uhr von der Oma darauf hingewiesen wird, dass Mädchen mit so was nicht spielen und auch ein Baukasten nichts für sie ist. Als Folge entwickelt das Kind auf kognitivem Niveau die Vorstellung, dass Physik ein Spezialfach für Jungen ist und wird später im Physikunterricht versagen (vgl. 1960-02-02). Dahingegen erfährt ein Junge von seinem Vater, dass er keine Algebra lernen braucht, um ein tüchtiger Fabrikarbeiter zu werden und es sinnvoller ist, ihm im Garten zu helfen. Dadurch verliert der Junge auf emotional-volitiver Ebene das Interesse an der schulischen Arbeit und seine Leistungen fallen ab (vgl. ebd.).

<sup>708</sup> Sieben der Schulanfänger fallen durch richtiges und ruhiges Melden, gerades Sitzen, feines Schreiben, schnelles Anfertigen von Hausaufgaben und Hilfeleistungen für schwächere Schüler so positiv auf, dass sie vom Lehrer dafür ein Lob verdienen. Drei hingegen erhalten für ihr unschönes Melden und ihr mehrmalig vergessenes Blumengießen vom Lehrer Tadel. Dabei werden die beiden Problemfälle beim Melden einmal zudem vom Kollektiv überwacht und im anderen Beispiel mit pädagogischer Führung, aber auch mit Anerkennung auf emotional-volitiver Ebene, zur Selbsttätigkeit und steigendem Vertrauen in die eigene Kraft angespornt (vgl. 1961-11-03).

<sup>709</sup> Dies hat im einen Fall auf kognitivem Niveau mit der geringen Auffassungsgabe und im anderen Fall auf emotional-volitiver Ebene mit mangelnder Ausdauer zum Lernen zu tun (vgl. 1960-01-03).

Mit Schwerpunkt auf dem kognitiven Bereich geht es in zwei Fällen um Kinder, bei denen die zukünftige Lehrerin bereits vor Schulbeginn durch einen persönlichen Besuch Defizite hinsichtlich ihres Wissens- und Lernstandes und in einem Fall zudem auf emotional-volitivem Niveau feststellt. Es kommt zur Absprache von Fördermaßnahmen, die die Eltern daraufhin durchführen. So kann erreicht werden, dass die Schülerinnen als Erstklässler auf generalisiertem Niveau normale Schulleistungen erbringen und stolz auf sich sind<sup>710</sup>. Der emotional-volitiv Bereich steht bei einem ausführlich geschilderten Fall im Mittelpunkt, in dessen Verlauf jedoch auch andere Persönlichkeitsebenen von Relevanz sind. Es geht um einen Schüler, dessen Familie dem sozialistischen Staat und den Pioniergruppen im Speziellen eine gewisse Skepsis entgegenbringt<sup>711</sup>. Die elterliche Einstellung führt bei dem Jungen allerdings nicht zu einer ähnlichen Haltung, sondern durch die unterrichtlichen Gespräche über das Westfernsehen und seine Gastbesuche bei den Pionieren zu einer konträren Gefühlslage. Auf emotional-volitiver Ebene fühlt er sich dem Kinderkollektiv tief verbunden und nimmt seine Entscheidung, keine Westsender zu hören, sehr ernst. So lässt er seine Eltern diese Entscheidung auch unterschreiben und verlässt deswegen an einem Morgen sogar den Frühstückstisch:

„[E]r [ertrug] es nicht, sein Versprechen [keine Westsender zu sehen] zu verletzen und sich gegen das Kollektiv zu stellen. Das drängte ihn zu dieser politischen Tat und wird ihn zu weiteren Taten anregen.“ (1962-04-01, 2; Anm. d. Verf.)

Erst nachdem der richtige Radiosender eingeschaltet wird, kehrt Bernd an den Frühstückstisch zurück und erhält letztlich auch die Einwilligung der Eltern, Pionier zu werden:

„Es wurde Klarheit und Ordnung in den Köpfen der Eltern geschaffen und die Einheit im erzieherischen Einwirken auf das Kind erreicht.“ (ebd., 2)

Neben diesem ausführlich dargestellten Beispielfall stehen bei einer Gruppe von Schülern die Ferienwünsche im Mittelpunkt, die sie niederschreiben und in einen Ferienbriefkasten werfen (vgl. 1960-07-02)<sup>712</sup>. Besonders betont wird auch in dieser zeitschrifteninternen Periode die handlungsbezogene Ebene. Wertneutral im Unterricht aktiv sind jedoch nur zwei Schüler, wovon sich ein Beispiel an gesellschaftlichen Themen orien-

<sup>710</sup> Ein Beispiel betrifft die Tochter einer Arbeiterin, die wochentags bei der Großmutter ist und sehr behütet wird. Dieses Kind weist auf kognitiver Ebene ein Fehlen wichtiger Zahlbegriffe auf und ist auf emotional-volitivem Niveau auffallend ruhig, scheu, unkommunikativ und ängstlich Fremden gegenüber. Auf Anraten der Lehrerin wird das Mädchen im Kindergarten angemeldet und kommt durch diese Intervention als Schulanfängerin im Unterricht und speziell im Rechnen gut mit (vgl. 1960-02-03). Der andere Fall bezieht sich auf ein Bergarbeiterkind, das vor dem Schulanfang ebenfalls Probleme mit dem Zahlbegriff aufweist und deshalb mit der Mutter spezielle Förderaufgaben lösen soll, so dass das Mädchen als Schulanfängerin ebenfalls keine Probleme mehr hat (vgl. ebd.).

<sup>711</sup> Der Vater des Jungen arbeitete vor dem 13. August als Grenzgänger in Westberlin, sieht aktuell mit der Familie noch Westsender und zögert zudem, dem Sohn die Zustimmung dazu zu geben, dass er Pionier wird.

<sup>712</sup> Gemäß den in den Ferienbriefkasten eingeworfenen Wünschen will ein Schüler baden gehen und im Wasser mit dem Ball spielen, ein zweiter Kaspertheater spielen, ein weiterer ein Dorf oder eine LPG aus Streichholzschachteln bauen und ein vierter ein richtiges Abschiedsfest zum Ende der Ferienspiele feiern. Hinzu kommen der Wunsch nach der Veranstaltung eines Kostümfestes, der Durchführung eines Geländespiels, dem Bau einer Laubhütte und der Einübung eines kleinen Tanzes (vgl. 1960-07-02).

tiert<sup>713</sup>. Mit leicht positiver, jedoch als solches nicht hervorgehobener Tendenz partizipieren einige Schüler durch vorbildliche Kommentare am Unterricht und zeigen teilweise weitere mit dieser Beteiligung in Verbindung stehende Verhaltensweisen. Gelegentlich sind diese Aktivitäten auch mit emotional-volitiven Regungen bei den Kindern verknüpft. Bspw. bemerkt ein Junge, dass in Schnepfenthal alle Bauern nun zur Genossenschaft gehören und es dadurch leichter haben (vgl. 1960-06-04), zwei Schulanfänger äußern sich empathisch über das Leiden der algerischen Kinder<sup>714</sup> und ein Junge zeigt einem länger kranken Kind die ihm fehlenden Buchstaben<sup>715</sup>. Als betont vorbildlich tritt im Unterricht lediglich eine Schülerin auf, die einer Zuspätkommerin zeigt, wie sie sich in diesem Fall richtig verhalten muss und die entsprechenden Handlungsschritte demonstriert (vgl. 1961-01-04). Besonders negativ betragen sich neben der betreffenden Zuspätkommerin, die sich fälschlicher Weise dann auch noch gleich setzen will (vgl. ebd.), ein Junge, der für sein schlechtes Benehmen einen Ausschnitt aus dem Lesebuch abschreibt (vgl. 1960-04-02) wie ein anderer Schüler, der über den Sprachfehler einer Mitschülerin lacht und daraufhin vom Lehrer ein Lehre erteilt bekommt<sup>716</sup>. Hinzu kommen im Sinne weiterer, negativer Beispiele noch ein besonders ausführlich geschilderter Trotzkopf, der sich initial unerzogen verhält und erst durch den Wunsch, Pionier zu werden, sein Verhalten bessert<sup>717</sup> wie ein Mädchen, das an der Brigadearbeit nicht partizipiert. Jedoch resultiert die hier ausbleibende Partizipation aus einem Verbot der eigenen Oma und nicht aus der eigenwilligen Entscheidung des Kindes<sup>718</sup>. Neben dem schwerpunktmäßig engen Zusammenhang der Einzelbeispiele mit dem unterrichtlichen Kontext werden auch solche Fälle geschildert, die außerhalb des Unterrichts und damit gesellschaftlich-nützlich bzw. helfend im heimischen Kontext agieren<sup>719</sup>. Mit Fokus auf den nur selten zentralen, physischen Bereich treten drei Krankheitsfälle (bspw. Scharlach) auf, die kurz und mit den entsprechenden unterrichtlichen Gegenmaßnahmen zur Eliminierung der Wissenslücken dargestellt werden<sup>720</sup>. Die generalisierte Ebene steht erneut v.a. bei Schü-

<sup>713</sup> So bringt ein Schüler das Bild des großen Negersängers Robeson mit, während ein Schulanfänger das Schreiben erlernt, indem er die Hausaufgaben als Diktat aufschreibt (vgl. 1960-06-04; 1961-08-02).

<sup>714</sup> Die Schulanfänger entwickeln ergänzend auf emotional-volitiver Ebene zudem den Wunsch, den algerischen Kindern etwas abzugeben und die „ollen Kriegsmacher“ (1960-08-02, 4) fortzujagen (vgl. ebd.).

<sup>715</sup> Jedoch profitiert er von der Hilfestellung auf emotional-volitiver Ebene auch, da daraus eine Freundschaft hervorgeht und der Junge sein Selbstvertrauen stärken kann (vgl. 1960-01-03).

<sup>716</sup> Als Strafe muss der Schüler in einem Malwettbewerb gegen die – trotz des Sprachfehlers – malstärkere Schülerin an der Tafel antreten und schämt sich dafür, als das Mädchen wesentlich besser malt (vgl. 1960-01-03).

<sup>717</sup> Der Junge lässt sich von seinen Mitschülern nicht helfen und weigert sich auch, seine Eltern um eine Spende für die algerischen Kinder zu bitten. Aufgrund dieser Schwererziehbarkeit darf er nicht mit den Kameraden seiner Schulklasse zusammen Pionier werden, was ihn emotional-volitiv schwer trifft und als Folge dazu bewegt, sein Verhalten nach seinen Möglichkeiten den Pioniergesetzen unterzuordnen (vgl. 1960-08-02).

<sup>718</sup> Die Oma meint, dass das Mädchen in der Brigade die ganze Arbeit alleine macht und die anderen Mitglieder nichts tun (vgl. 1960-08-01).

<sup>719</sup> So sammeln drei Kinder verschieden viele Wildfrüchte (Hagebutten) (vgl. 1960-02-01), ein Junge hilft einer alten Dame über die Straße und trägt ihr die Tasche nach Hause und zwei Kinder trocknen zu Hause ab bzw. fegen die Straße und holen Milch (vgl. 1960-08-02).

<sup>720</sup> Alle drei Kinder kehren nach mehrwöchigem Ausfall in den Unterricht zurück und erhalten hier während des Unterrichts und teilweise bei den Hausaufgaben Hilfe von leistungsstärkeren Klassenkameraden (vgl.

lern im Mittelpunkt, die besonders leistungsstark oder leistungsschwach auftreten und dementsprechend entweder anderen helfen oder selbst Hilfestellungen in Anspruch nehmen<sup>721</sup>. Auch in zwei ausführlicher geschilderten Fällen geht es um leistungsschwache Mädchen, die zu Hause keine besonders lernförderlichen Bedingungen vorfinden. Betroffen ist in einem Beispiel eine Schülerin, bei der sich die ärmliche und schlechte häusliche Situation auf alle Ebenen der Persönlichkeit bis hin zu ihrem physischen Erscheinungsbild negativ auswirkt. Das andere Beispiel beschreibt die Tochter einer Mutter, die aufgrund der emotional-volitiven und handlungsbezogenen Einschränkungen des Kindes an dessen Tauglichkeit für die Normalschule zweifelt und damit auch das Kind negativ beeinflusst. Trotzdem erreichen beide Schülerinnen durch verschiedene Maßnahmen der Lehrerin eine generelle Verbesserung ihrer Defizite innerhalb der verschiedenen Persönlichkeitsebenen und damit letztlich auch die jahrgangsstufenbezogenen Zielvorgaben<sup>722</sup>.

---

1960-01-03; 1960-12-04). In einem Fall entsteht aus dieser Hilfeleistung sogar eine dauerhafte Freundschaft (vgl. 1960-01-03).

<sup>721</sup> Dabei helfen in drei genannten Beispielen die leistungsstarken Kinder Schülern mit Verständnisproblemen oder unterstützen solche, die durch Krankheit ausgefallen bei den Hausaufgaben. Dahingegen erhalten die leistungsschwächeren und versagenden Kinder verschiedene zusätzliche Hilfestellungen, wie die Unterstützung durch andere Schüler im Unterricht, die Hausaufgabenbetreuung durch ein Mitglied des Elternbeirates oder die Verwendung von Hilfsmitteln (vgl. 1960-12-04).

<sup>722</sup> So hat das eine Mädchen neun Geschwister, die fast alle Sitzbleiber oder Hilfsschüler sind, und eine abgeklärte, mit dem Arbeitsaufwand überforderte Mutter. Dies führt auf emotional-volitivem Niveau bei der Tochter zur Verschüchterung und Gleichgültigkeit gegenüber ihren Defiziten und auf handlungsbezogener Ebene zu stockendem Lesen, fehlerhaftem Rechnen und insgesamt unzureichenden Leistungen. Nachdem die Lehrerin dem Mädchen gut zuredet, sie anspornt und in die erste Reihe setzt, wird sie emotional-volitiv zutraulicher, freudiger gegenüber den Unterrichtsinhalten und durch Lob gestärkt in ihrem Selbstvertrauen. Zudem ändert sie nach einer Pause, in der sie von der Lehrerin mit einem entsprechenden Hinweis frisiert wird, auch ihr Äußeres zu ihren Gunsten. Durch diese Maßnahmen wird die Schülerin generalisiert betrachtet zu einer guten Schülerin mit gefestigtem Inneren, mit einer andauernden Lernfreude und anhaltendem Arbeitseifer (vgl. 1960-01-03). Im zweiten Fall wirken sich die Bedenken der Mutter, ob ihre Tochter in der normalen Schulklasse überhaupt mitkommt, negativ auf das sowieso schon gehemmte und zurückgebliebene Kind aus. Handlungsbezogen weist sie v.a. bei der richtigen Aussprache Defizite auf, kann jedoch besonders gut malen. Durch einen gewonnenen Malwettbewerb gegen einen Jungen, der sie immer hänselt, gewinnt sie in der Schulklasse an Anerkennung und gibt sich dann auch größere Mühe bei ihrer Aussprache. Durch die darüber hinaus erhaltene Förderung im Sinne eines immerwährendes Vor- und Nachsprechens wird die Schülerin am Ende des Schuljahres zu einer der besten Schülerinnen in der Schulklasse mit gestärktem Selbstvertrauen und vollkommen normaler Aussprache (vgl. ebd.).

## 4.2.21 Deskriptive Auswertung des Vergleichscodes „Einzelne Unterstufenschüler“ (zeitschrifteninterne Periode 1962-1964)

### A. Hypothetisch existente Schüler

Deskriptiv betrachtet treten in der zeitschrifteninternen Periode von 1962 bis 1964 erneut wesentlich weniger hypothetische als faktische Schülerbeispiele innerhalb der vermittelten Wissensvorräte auf. Trotzdem sind wieder weitgehend alle Persönlichkeitsebenen mit entsprechenden Beispielen abgedeckt.

Mit Bezug auf den kognitiven Bereich liegt der Schwerpunkt auf geschilderten Beispielen, die Reaktionen auf ein lehrerbezogenes Fehlverhalten im Umgang mit Schülerfragen wiedergeben. So entwickeln zwei Schüler durch falsche Lehrerfragen artifizielles Denken und finalistische wie teleologische Deutungen ihrer Umwelt<sup>723</sup>. Genauso falsch verhält sich ein dritter Lehrer, der einem Kind auf seine Frage nach der Existenz Gottes aus Unbehaglichkeit antwortet, dass diese Frage nicht schulrelevant ist. Damit kann der Schüler auf kognitiver Ebene nicht die richtige Meinung herausbilden:

„Manchem Lehrer wird dann unbehaglich. Er meint, daß die Weltlichkeit der sozialistischen Schule, die durch die Verfassung garantierte Freiheit der Religionsausübung und die Beantwortung einer solchen Frage nicht zulassen. [...] Von Parteilichkeit, Prinzipienfestigkeit, wissenschaftlicher Beantwortung der philosophischen Grundfragen und anderen Anliegen seiner Lehrerausbildung keine Spur mehr.“ (1962-11-02, 4)

Auch auf die emotional-volitve Ebene wirkt sich fehlerhaftes Lehrerverhalten negativ aus. Dies betrifft im Konkreten einen Schüler, der durch die undifferenzierte Behauptung des Lehrers, dass in Westberlin nur böse Menschen wohnen, in ein emotional-volitives Dilemma gerät<sup>724</sup>. Bei einem anderen Schüler haben im Sinne eines weiteren, möglichen Einflussfaktors die familiären Verhältnisse negative Folgen für sein Anspruchsniveau und führen zu einer weitgehenden Gleichgültigkeit gegenüber seinen Misserfolgen. Letztlich macht sich dies auch auf generalisiertem Niveau in seinen Leistungen bemerkbar (vgl. 1962-05-04). Im handlungsbezogenen Bereich geht es mit weiterhin rein unterrichtsinternem Bezug um zwei Schüler, die in der Darstellung nicht neutral erscheinen, jedoch in den Zuschreibungen positiv wie negativ konnotiert sind. Gemeint sind zwei Zuspätkommer, von denen einer zusätzliche, verhaltensbezogene Defizite aufweist. Dennoch präsentieren sich diese beiden Kinder durch einige Aktivitäten wie auch emotional-volitve Einstellungen auch in einer prinzipiell positiven Art und Weise<sup>725</sup>. Mit

<sup>723</sup> Hierzu zählt die Frage „Was hat die Ente, damit sie besser schwimmen kann?“ (1962-11-02, 4) genauso wie die Erkundung danach, warum die Kibitzeier braungrün sind. Hintergrund ist, dass beide Fragen durch ihre Formulierung auf eine höhere Macht hindeuten, die im einen Fall die Ente schwimmen lässt bzw. im anderen den Kibitzeiern eine braungrüne Färbung verleiht (vgl. ebd.).

<sup>724</sup> Der Lehrer handelt so, da er ungerechtfertigter Weise der Meinung ist, dass eine weitere Differenzierung die Zweitklässler überfordert. In Konsequenz fragt der Schüler betrübt seine Eltern, ob die in Westberlin wohnenden Großeltern nun auch Krieg wollen (vgl. 1962-11-04).

<sup>725</sup> So kommt der eine zwar zu spät zum Unterricht, entschuldigt sich aber beim Lehrer sofort dafür und fasst auf emotional-volitiver Ebene den festen Entschluss, nun immer pünktlich zu sein, da er auf kognitivem Niveau registriert hat, dass sein Zuspätkommen die restliche Schulkasse gestört hat (vgl. 1964-09-01). Auch ein anderer Schüler kommt zwar häufig zu spät, beteiligt sich nicht ausreichend am Unterricht und lenkt sich schnell

generalisiertem Fokus wird nur ein Schüler als prinzipiell gut und damit leistungsstark dargestellt (vgl. 1964-10-04).

### *B. Faktisch existente Schüler*

Auf deskriptiver Ebene bilden die über faktisch existente Unterstufenschüler vermittelten Wissensvorräte den Hauptteil der Zuschreibungen innerhalb der vierten zeitschriften-internen Periode von 1962 bis 1964 dar. Dabei treten mehrere Beispiele auf, die mindestens zwei Persönlichkeitsebenen fast gleichgewichtet umfassen und diese in gegenseitiger Wechselwirkung miteinander betrachten.

Im Fokus ist der kognitive Bereich der Schülerpersönlichkeit v.a. bei Einzelbeispielen, die sich mit der Thematik der Sexualität auseinandersetzen und dabei von ihrem sozialen Umfeld positiv oder negativ beeinflusst werden. Im positiven Sinne erwerben einige Kinder durch die berufliche Tätigkeit der Eltern im Krankenhaus (bspw. als Säuglingschwester oder in der Röntgenabteilung) einen guten Wissensstand in diesem Bereich und damit verbunden auch eine emotional-volitiv ernsthafte Grundhaltung<sup>726</sup>. Jedoch hat das familiäre Umfeld auf andere Kinder auch einen negativen Einfluss hinsichtlich ihres Aufklärungszustandes. So erfahren drei Kinder auf ihre Frage hin, wo die Babys herkommen, frei erfundene Geschichten von ihren Eltern und eignen sich dadurch falsches Wissen in diesem Bereich an<sup>727</sup>. Dass auch fehlerhaftes didaktisches Lehrerhandeln – unabhängig von einer konkreten Thematik – negativ für den Wissenszuwachs der Kinder ist, wird anhand eines Schülerbeispiels konkretisiert<sup>728</sup>. Liegt der Fokus auf dem emotional-volitiven Bereich, steht dieser häufig mitsamt seinen Auswirkungen auf die anderen Ebenen der Persönlichkeit im Mittelpunkt. Dabei geht es meist um politische Überzeugungen, die bei den Schülern ggf. zu bestimmten Verhaltensweisen führen und mit gewissen kognitiven Inhalten zusammenhängen. Mit nur leichtem Bezug zu gesellschaftlichen Idealen ist ein Mädchen bei der Erstellung einer Wandzeitung traurig, dass seine Mutter nicht arbeitet (vgl. 1962-07-02) und ein anderes kann vor Bewunderung der Tapferkeit Ernst Thälmanns am Abend nicht einschlafen, nachdem es im Unterricht von seinen Taten gehört hat (vgl. 1964-04-04). Darüber hinaus fungieren drei Schüler als eindeutige Positivbeispiele für politische Haltungen: Zwei von ihnen wollen nichts mit dem Westfernsehen zu tun haben und distanzieren sich vehement von diesem, ein weite-

---

mit anderen Dingen ab. Jedoch bringt er als seinen Beitrag für den Bau der Erdölleitung wöchentlich mindestens fünf Flaschen mit und zeigt demnach widersprüchliche Verhaltensweisen (vgl. 1962-05-04).

<sup>726</sup> Dies betrifft v.a. einen Jungen, der auf kognitivem Niveau durch die Aufklärung des Vaters und Besuche bei der Mutter in der Röntgenabteilung detaillierte Kenntnisse u.a. über die Lage des Kindes im Körper oder die Funktion der Nabelschnur besitzt und mit emotional-volitiv ernsthafter Grundhaltung handlungsbezogen in der Schulklasse berichtet, was in der Hochzeitsnacht passiert, wie die Geburt abläuft, was ein Kaiserschnitt ist oder wie Frühgeburten versorgt werden. Dadurch ist er seinen Klassenkameraden intellektuell und moralisch weit voraus (vgl. 1964-09-04).

<sup>727</sup> Eine Mutter rät dem Kind Zucker auf das Fensterbrett zu streuen, wenn es ein Geschwisterchen haben will, eine Oma erklärt, dass das Kind vom Klapperstorch aus dem Wasser geholt und mit einer roten Schleife um den Bauch ins Bett gelegt wurde und ein Vater berichtet, dass der Klapperstorch die Kinder sogar durch den Schornstein wirft, nachdem er sie aus dem Wasser gefischt hat. In dieses fallen die Kinder, weil sich der liebe Gott so über sie geärgert hat, dass er sie aus dem Himmel wirft (vgl. 1964-09-04).

<sup>728</sup> Der Schüler macht durch seine letzte Äußerung in der Stunde deutlich, dass vieles der Stundeninhalte unklar geblieben ist (vgl. 1964-02-02).



res Kind will seine Eltern um Spenden für afrikanische Kinder bitten<sup>729</sup>. Demgegenüber stehen drei Beispiele, in denen Schüler politisch unpassende, emotional-volitve Einstellungen aufweisen und sich mit falschen Äußerungen in den Unterricht einbringen<sup>730</sup>. Explizit auf das familiäre Umfeld zurückgeführt werden außerdem Überforderungsercheinungen bei zwei Kindern, die zu viel von ihren Verwandten geschenkt bekommen und dadurch ebenfalls emotional-volitve Schäden wie weitere negative Folgeerscheinungen zeigen<sup>731</sup>. Mit handlungsbezogenem Schwerpunkt spielen im Unterricht neben Schülern, die einige Aktivitäten ohne direkten Bezug zu speziellen Unterrichtsthemen durchführen<sup>732</sup>, v.a. Kinder eine Rolle, die in Orientierung an bestimmten Themenschwerpunkten agieren. Hierzu zählen v.a. Schüler der aus Schulklassen der dritten und vierten Jahrgangsstufe, die auf handlungsbezogener Ebene Fragen zur Sexualität stellen oder aufgrund ihres kognitiven Wissensstandes einige Teilaspekte in der Schulklasse erklären und ihre Kenntnisse damit weitergeben<sup>733</sup>. Nur ein Mädchen verhält sich bei der Behandlung dieser Thematik ungewollt negativ, da es ohne Böswilligkeit trotz Verbot tuschelt<sup>734</sup>. Die weiteren sowie konkreter dargestellten unterrichtsinternen Aktivitäten ausgewählter Schüler beziehen sich im weiteren oder engeren Sinne auf das sozialistische Gesellschaftssystem und werden konstant mit einer leichten Positivkonnotation verbunden. Im weiteren Sinne stellen einzelne Kinder Kontakt mit Vertretern des sozia-

<sup>729</sup> So berichten zwei Kinder von ihrem Verzicht auf Westfernsehen. Im einen Fall argumentiert ein Junge, dass er „Onkel Tobias“ nicht mehr hört, weil er vom RIAS ist, und im anderen Fall spricht ein Mädchen davon, dass sie Abends gezwungenermaßen aus der Nachbarwohnung die Melodie der „Seepferdchensendung“ hört, obwohl sie auf kognitivem Niveau weiß, dass diese Menschen den Krieg wollen und lügen. Deshalb kann sie nicht verstehen, warum die Nachbarn den Kriegshetzern zuhören und will auf emotional-volitvem Niveau deshalb kein West-Fernsehen mehr sehen (vgl. 1962-03-02; 1962-07-02). Zudem fällt eine andere Schülerin dadurch positiv auf, dass sie die Eltern fragen will, ob sie den gebrauchten Ranzen für die afrikanischen Kinder mit in die Schule bringen darf (vgl. 1962-07-01).

<sup>730</sup> Ein von Rassenhetze im Westfernsehen indoktriniertes Kind erzählt von den „bösen“ Indianern und den „guten“ Weißen (vgl. 1962-01-02), ein anderes nennt bei einer Bildbetrachtung auf der Fibelseite 48 auch „Onkel Tobias“ (vgl. 1962-03-02) und ein dritter, negativ beeinflusster Junge äußert sich dahingehend, dass er beim Blick aufs Brandenburger Tor daran denkt, dass bald Krieg kommt (vgl. 1962-07-01).

<sup>731</sup> Die erwähnten Geschenke zeigen zumindest in einem Fall jedoch nicht die erwartete Wirkung, da sich das Kind auf kognitivem Niveau nicht entscheiden kann, womit es spielen soll, emotional-volitv unglücklich, unzufrieden und übersättigt von den vielen Geschenken ist und handlungsbezogen inmitten dieser Herrlichkeiten kein sinnvolles Spiel zustande bringt (vgl. 1962-04-02).

<sup>732</sup> Eine Schülerin läuft zur Lehrerin, um ihr die Aufgaben zu zeigen, ein anderer liest die Aufgaben vor, eine dritte rechnet die Aufgaben nicht nur, sondern verdeutlicht sie auch zeichnerisch, obwohl sie es nicht nötig hat, und ein anderes Kind schlägt das Schulbuch „Muttersprache“ auf, und beginnt mit dem Schreiben (vgl. 1963-03-03; 1963-07-02).

<sup>733</sup> So fragen die insgesamt 15 Beispielschüler u.a. danach, was ein Euter ist, wie die Kuh ein Kälbchen bekommt, wie das Baby in den Bauch der Mutter hineinkommt oder ob die Geburt wehgetan hat (vgl. 1963-11-01; 1964-02-04). Auch werden Äußerungen einiger Kinder genannt, wonach das Kinderkriegen bei der Kuh und bei der Mutter gleich ist, ein Kind ein Buch hat, in dem alles übers Kinderkriegen drinnen steht, den Kindern Fälle bekannt sind, in denen sehr junge Mütter bereits Kinder bekommen haben oder ein Kind darüber berichtet, dass sein Bruder bei der Geburt gestorben ist (vgl. 1963-11-01; 1964-09-04).

<sup>734</sup> Negativ fällt diese Schülerin auf, da sie beim Gespräch über die Geburt eines Kälbchens mit ihrem Banknachbarn tuschelt, jedoch dann auf die Ermahnung der Lehrerin hin auf emotional-volitvem Niveau verlegen reagiert (vgl. 1963-11-01).

listischen Systems her<sup>735</sup>, wohingegen der engere Bezug eine konkrete Auseinandersetzung mit politischen bzw. parteiischen Themen durch entsprechende Unterrichtsaktivitäten umfasst<sup>736</sup>. Darüber hinaus findet eine Reihe an Schülern Erwähnung, die sich im Unterricht ungünstig verhalten. Ohne Ursachenangabe und konkreten Situationsbezug betrifft dies drei Kinder, die abschauen, schwänzen oder undiszipliniert sind, jedoch in zwei Beispielen ihr Verhalten durch entsprechende emotional-volitve Vorsätze verbessern<sup>737</sup>. Nur im Falle eines weiteren Kindes ist das Lernverhalten im Sinne einer Ursachenzuschreibung aufgrund der überbesorgten Mutter, die die Hausaufgaben des Sprösslings ständig überwacht, defizitär<sup>738</sup>. Die physische Ebene wird lediglich bei einer Linkshänderin besonders betont. Die Mutter bindet ihr, nachdem alle anderen Maßnahmen gescheitert sind, die linke Hand auf den Rücken, damit sie mit der rechten schreibt. Daraufhin beginnt sie zu stottern (vgl. 1963-04-01). Generalisierte Zuschreibungen stehen hinsichtlich zwei Beispielschülern im Mittelpunkt, deren Leistungen im Allgemeinen positiv sind<sup>739</sup>, wie auch bei einem Sitzenbleiber. Bei diesem wirkt sich dezidiert das Elternhaus negativ auf den Schulbesuch aus, da die Eltern beim Kind eine schlechte emotional-volitve Lernhaltung auslösen und zudem handlungsbezogen viele kleine Hausarbeiten von ihm gefordert werden. Trotzdem kann er mit Hilfe der Lehrerin seine Leistungen verbessern<sup>740</sup>. Ferner geht es in einem Fall um ein Kind, das durch die funktionierende Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule auf der Basis der gemeinsamen Mitgliedschaft in der SED auf allen Persönlichkeitsebenen hinsichtlich politisch-gesellschaftlicher und ebenso unterrichtsbezogener Aspekte positiv auffällt<sup>741</sup>.

<sup>735</sup> Dies betrifft Einzelfälle wie einen Jungen, der den Vorschlag macht, den Kumpeln vom Scado einen Brief zu schreiben oder einen Gruppenratsvorsitzenden, der den Freundschaftsvertrag unterschreibt (vgl. 1963-02-04; 1964-04-01).

<sup>736</sup> Hierzu zählen ein Schüler, der seinen Aufsatz zum Thema „Was uns die Faschisten hinterlassen haben“ vorliest, wie auch zwei Kinder, die schriftliche Berichte darüber verfassen, wie Hitler Deutschland ins Unglück gestürzt hat und dass in Genf über die Abrüstung beraten wird (vgl. 1962-06-04; 1962-07-01; 1964-01-02).

<sup>737</sup> So schreibt der eine trotz Ermahnung vom Banknachbarn ab und steht dafür auf (vgl. 1963-03-03), ein weiterer schwänzt den Hort (vgl. 1964-04-01) und ein dritter Schüler verhält sich undiszipliniert, frech und vorlaut, ist auf emotional-volitiver Ebene gleichgültig gegenüber seinen Leistungen und erbringt generalisiert schlechte Leistungen (vgl. 1963-03-04). Die letzten beiden Fälle bessern ihr Verhalten hingegen, indem das Hortkind verspricht, nicht mehr zu schwänzen und der undisziplinierte Schüler sowohl seine Leistungen als auch sein Verhalten langsam verbessert, nachdem er erfährt, dass er lernen muss, um dann ohne Scham den Brigadenachmittag besuchen zu können.

<sup>738</sup> Das Kind berichtet, dass es am Vortrag nicht lesen konnte, weil die Mutter ausgegangen war (vgl. 1963-07-02).

<sup>739</sup> So erbringt eine Schülerin generell gute Leistungen und ein anderer kann schöne Aufsätze schreiben (vgl. 1964-04-01).

<sup>740</sup> Verbessern kann er seine Leistungen dadurch, dass die Lehrerin auf die Eltern erzieherisch einwirkt und die Klassenkameraden zur regelmäßigen Hilfe mit einbezieht (vgl. 1964-04-04).

<sup>741</sup> Durch die einheitliche Erziehung von Eltern und Schule kann sich das Mädchen zur Passagierscheinfrage in Westberlin schnell eine klare, realistische und überzeugende Meinung bilden, ist emotional-volitv durch den Ansporn der Lehrerin lernfreudig und hat Spaß an der Schule und berichtet den Eltern dementsprechend jeden Tag von ihren positiv erlebten Aktivitäten im Unterricht (bspw. das Aufnehmen eines Gedichtes auf Tonband, der Besuch von anderen Lehrern in ihrer Klasse oder die Wahl zur Delegierten, die die Klasse bei der Versammlung der ganzen Freundschaft am Pionergeburtstag vertritt) (vgl. 1964-02-02).

#### 4.2.22 Ausgeschiedene kontextuale Dokumente und Ereignisse (trotz jahrgangsbezogener Doppelnennung)

##### Erste zeitschrifteninterne Periode – 1954 bis 1957

1954	Gründung des Deutschen Zentralinstituts für Lehrmittel Wandererjahr 1954 (in Gedenken an K. F. Wanderer) Gründung der Landschulkommission 1958 [Über die Gründung konnten trotz intensiver Recherchen keine Dokumente gefunden werden.]
1955	Einrichtung der deutschen Verwaltung für Volksbildung durch die sowjetische Militäradministration
1956	Erster Weltkrieg Auflösung der einklassigen Schulen innerhalb der DDR-Schulen
1957	–

##### Zweite zeitschrifteninterne Periode – 1958 bis 1959

1958	erste Phase des sozialistischen Aufbaus erfolgreicher Sputnik-Start
1959	Zweiter Weltkrieg Wahlen zur Volkskammer der DDR

##### Dritte zeitschrifteninterne Periode – 1960 bis 1961

1960	Schulpädagogik Teil I: Didaktik. Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Helmut Klein und Karlheinz Tomaschewsky. Berlin 1963. [Im Jahr 1960 wird der Beginn der Arbeit an dem Band nur verkündet bzw. zur Mitarbeit aufgerufen. Der Band selber erscheint erst 1963 und findet dann keine verstärkte Berücksichtigung in der Zeitschrift „Die Unterstufe“.]
1961	Mauerbau Volkswahlen erste Phase des sozialistischen Aufbaus Oktoberrevolution

##### Vierte zeitschrifteninterne Periode – 1962 bis 1964

1962	Verbrüderung Westdeutschlands mit dem Kapitalismus (USA) Jahrestag der Ermordung Liebknechts und Luxemburgs sowjetische Weltraumflüge
1963	Bildungs- und Erziehungsplan des Kindergartens [Dieses Dokument bezieht sich auf Kinder einer anderen Altersgruppe und dezidiert nicht auf Schüler der Unterstufe.]
1956	erster Weltkrieg Auflösung der einklassigen Schulen innerhalb der DDR-Schulen
1964	Klaus, G. (1963): Semiotik und Erkenntnistheorie. Berlin. Klaus, G. (1964): Moderne Logik – Abriß der formalen Logik. Berlin. [Beide Publikationen von Georg Klaus bewegen sich auch philosophischer Ebene jenseits jedweden Bezuges zu Kindern bzw. Schülern.]

**Tab. 2:** Die Übersicht zeigt, welche Ereignisse und Literaturquellen trotz einer Doppelnennung in mindestens einem der analysierten Zeitschriftenjahrgänge der Zeitschrift „Die Unterstufe“ nicht in die Reihe der für die Kontextauswertung relevanten Dokumente aufgenommen wurden (s. Quellenverzeichnis zeitgeschichtlicher Kontext 4.1.2). Kriterium war hierbei immer die kritische Überprüfung, ob die in der Zeitschrift benannten Quellen und Ereignisse überhaupt potenziell Wissensvorräte über Unterstufenschüler enthalten. Im gegebenen Fall wird die Spezifizierung dieses zentralen Selektionskriteriums für das jeweilige Ereignis bzw. Dokument nochmals benannt.

### 4.2.23 Deskriptive Auswertung der Kontextebenen (1954-1957)

#### A. (Bildungs-)politischer Kontext in der DDR

Innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte beschreibt bereits die „Verordnung der Regierung der DDR zur Verbesserung der Arbeit an allgemeinbildenden Schulen“ aus dem Gesetzblatt der DDR auf die Schüler aller Jahrgangsstufen bezogen und damit ohne direkte Fokussierung auf die Unterstufenschüler die Kinder als altersbezogen eingeschränkt. Derlei Einschränkungen führen bei den Schülern teilweise zu Überforderungen, da der Unterricht diese Alterseigentümlichkeiten nicht berücksichtigt (vgl. 1954\_pol\_DDR\_1). Auch das Ministerium für Volksbildung bestätigt in seiner „Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1955/56“ die Notwendigkeit, bei Schülern jeder Altersstufe den Entwicklungsstand ihrer Gefühle, Neigungen, Einsichten und Überzeugungen bei der Unterrichtsgestaltung zu beachten (vgl. 1956\_pol\_DDR\_1). Darüber hinaus spielt zumindest in der Präambel des Lehrplans für Grund- und Oberschulen von 1946<sup>742</sup> auch die Individualität der Schüler eine Rolle:

„In der gemeinsamen Arbeit des Lehrers und der Schulklasse ist die Individualität des einzelnen Schülers zu pflegen und positiv einzuordnen.“ (1954\_pol\_DDR\_2, 4)

Mit spezifischerem Bezug auf die Unterstufenschüler wird die Orientierung insbesondere an den Alterseigentümlichkeiten der Kinder noch konkretisiert. Dies belegen die vom Ministerium für Volksbildung herausgegebenen Lehrpläne und Direktiven zu den Lehrplänen bis zum Jahr 1956, wie auch die aus dem Ministerium stammende „Anweisung zur Einführung des Faches Heimatkunde“ (vgl. 1954\_pol\_DDR\_3; 1955\_pol\_DDR\_2; 1955\_pol\_DDR\_3; 1956\_pol\_DDR\_2). Erneut mit dem Plädoyer, die Unterrichtsgestaltung und den Lehrstoff an den Alterseigentümlichkeiten der Unterstufenschüler auszurichten, werden die alterstypischen Eigenschaften häufig betont und teilweise auch expliziert. Dazu zählen u.a., dass die Schüler ihre Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit wie auch bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse erst in der Unterstufe entwickeln (vgl. u.a. 1954\_pol\_DDR\_3; 1956\_pol\_DDR\_2). Besonders hervorgehoben wird dabei das Verhältnis der Kinder zur Heimat, mit der sie v.a. gefühlsmäßig verbunden sind:

„Von besonderer Bedeutung sind die Beziehungen, die die Kinder dieser Altersstufe gefühlsmäßig an die Dinge und Erscheinungen ihrer Heimat binden, denn die Fähigkeit, ihre Umwelt verstandesmäßig zu erfassen, tritt bei ihnen noch weit zurück.“ (1956\_pol\_DDR\_2, 1f.)

Hinsichtlich der als ideal vermittelten Wissensvorräte deutet sich mit Blick auf die Schüler aller Jahrgangsstufen bereits im „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ von 1946<sup>743</sup> eine prinzipiell zweigeteilte Zielvorstellung an. Sie entwickelt sich innerhalb der Idealattributionen der ersten zeitschrifteninternen Periode in Form eines inhaltlichen Wandels fortwährend weiter und soll initial durch die Entwicklung hin zur deutschen demokratischen Schule erreicht werden (vgl. 1954\_pol\_DDR\_2; 1955\_pol\_DDR\_1). Eines der Teilziele bezieht sich darauf, dass sich die Schüler durch die richtige Erziehung „frei von nazistischen und militaristischen Auffassungen im Geiste des friedlichen und freund-

<sup>742</sup> Dieser Lehrplan wurde vom Vorreiter des Ministeriums für Volksbildung, der Sowjetischen Zentralverwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone, herausgegeben.

<sup>743</sup> Dieses Gesetz ist auch in Lehrplan für Grund- und Oberschulen desselben Jahres abgedruckt.

schaftlichen Zusammenlebens der Völker und einer echten Demokratie und wahrer Humanität“ (1954\_pol\_DDR\_2, 7) entwickeln sollen. Hiermit in Verbindung steht der Wunsch nach verantwortungsbewusstem Handeln sowie der Fähigkeit und Bereitschaft, „sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen“ (ebd., 7). Im Sinne eines zweiten Teilziels der deutschen demokratischen Schule steht die Forderung im Mittelpunkt, dass „ausgehend von den gesellschaftlichen Bedürfnissen, jede[s] ... Kind ... ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens oder seiner Abstammung die seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende vollwertige Ausbildung“ (ebd., 7) absolvieren soll. Mit ähnlichem Wortlaut, aber unter Ergänzung der Idee des Patriotismus, deutet auch die „Verordnung der Regierung der DDR zur Verbesserung der Arbeit an allgemeinbildenden Schulen“ von 1954 diese doppelte Zielstellung an (vgl. 1954\_pol\_DDR\_1):

„Die allgemeinbildende Schule hat als eine wichtige Einrichtung der Arbeiter-und-Bauernmacht die Aufgabe, die Jugend zu selbständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Menschen zu erziehen, die als aufrechte Patrioten aktiv an der Festigung der Deutschen Demokratischen Republik, an der Wiederherstellung eines einheitlichen, friedliebenden, demokratischen Deutschland und an der Vertiefung der Freundschaft mit allen friedliebenden Völkern teilnehmen. Dazu ist es notwendig, den Schülern ein hohes Maß von wissenschaftlichen Kenntnissen, von sicheren Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln.“ (ebd., 482)

Zudem ergänzt die Verordnung den explizit geforderten Patriotismus um den Aspekt der hierfür ebenfalls nötigen, verbesserten Disziplin der Schüler, die sich dann auch v.a. in den vom Ministerium für Volksbildung verfassten „Schülerregeln“ manifestiert. Diese beschreiben das erwünschte Verhalten der Erst- bis Achtklässler im Unterricht und Schulgebäude und beziehen sich auf ihr Lernen wie auch auf eher allgemeine Verhaltensregeln (vgl. 1955\_pol\_DDR\_4)<sup>744</sup>. Insbesondere in der „Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1955/56“ aus den „Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung“ wird die zweigeteilte Zielvorgabe erneut weitergeführt und zu-

<sup>744</sup> Der Inhalt der Schülerregeln lautet wie folgt:

„Alle Schüler der deutschen demokratischen Schule wollen beim Aufbau eines glücklichen Lebens in unserer deutschen Heimat helfen. Deshalb müssen sie gute Schüler sein. Jeder Schüler hat die Pflicht:

1. fleißig und beharrlich zu lernen und stets seine Hausaufgaben selbständig und sorgfältig zu erledigen;
2. regelmäßig und pünktlich den Unterricht und andere Schulveranstaltungen zu besuchen;
3. zum Unterricht sauber, gekämmt und ordentlich gekleidet zu erscheinen;
4. alle notwendigen Bücher und das Arbeitsmaterial in ordentlichem Zustand zur Schule mitzubringen;
5. dem Unterricht aufmerksam zu folgen, nicht zu schwatzen und sich nicht mit anderen Dingen zu beschäftigen;
6. das Schülertagebuch sauber und gewissenhaft zu führen und am Wochenende von den Eltern unterschreiben zu lassen;
7. an seinem Arbeitsplatz und im Schulgebäude Ordnung zu halten;
8. den Weisungen des Direktors und der Lehrer unbedingt Folge zu leisten;
9. sich während des Unterrichts bei einer Antwort zu erheben;
10. allen in der Schule tätigen Personen mit Achtung zu begegnen und sie höflich zu grüßen;
11. das Schuleigentum als gesellschaftliches Eigentum zu schonen, sorgfältig mit den eigenen Sachen und denen der Mitschüler umzugehen;
12. die Ehre seiner Klasse und seiner Schule wie seine eigene zu schützen.

Jeder Schüler muß bestrebt sein, diese Forderungen in vorbildlicher Weise zu erfüllen. Er muß wissen, daß Verstöße gegen die ‚Regeln der Schüler‘ bestraft werden. Ihre Einhaltung wird in der Betragenensnote zum Ausdruck gebracht.“ (1955\_pol\_DDR\_4, 106f.)

dem als solche auch konkret benannt (vgl. 1956\_pol\_DDR\_1). Dies geschieht durch die Formulierung des Ideals des sozialistischen Menschen, der in Ergänzung mit einer allseitig entwickelten Persönlichkeit ausgestattet sein soll:

„Die deutsche demokratische Schule ist als Einrichtung der Arbeiter- und Bauernmacht in der Deutschen Demokratischen Republik von der Gesellschaft beauftragt, die heranwachsende Generation zu neuen, sozialistischen Menschen zu erziehen. Dazu hat sie zwei Hauptaufgaben zu erfüllen:

1. die patriotische Erziehung der Kinder und Jugendlichen wesentlich zu verbessern;
2. das Bildungsniveau auf eine höhere Stufe zu heben.“ (ebd., 157)

Insbesondere der Aspekt der patriotischen Erziehung wird im Rahmen des neuen Gesamtziels des sozialistischen Menschen – neben der Wiederholung der bereits benannten Ideale – als Teilelement des ersten Zielkomplexes nochmals intensiviert. Hinzu kommt die Konkretisierung durch den von „tiefe[n], politisch-moralisch wertvolle[n] Gefühle[n] und Überzeugungen“ (ebd., 157) geleiteten Einsatz zur Festigung der Arbeiter- und Bauernmacht und zum Schutz des sozialistischen Eigentums. Zu diesem Einsatz zählen auch die Bereitschaft zur gesellschaftlich-nützlichen und zur prinzipiellen Verteidigung des Staates:

„Die Bereitschaft zur Verteidigung aller Errungenschaften der Arbeiter- und Bauernmacht in der Deutschen Demokratischen Republik gegen alle Anschläge der imperialistischen Aggressoren ist der höchste Ausdruck der patriotischen Haltung.“ (ebd., 158)

Das erhöhte Bildungsniveau als zweiter Zielkomplex wird in der „Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1955/56“ v.a. in Orientierung an gesellschaftlichen Belangen mit dem Wunsch nach Verbesserung der polytechnischen Bildung verbunden, die die Schüler „in Theorie und Praxis mit allen wichtigen Zweigen der Produktion bekannt macht“ (ebd., 158). Wie die Anweisung zum Schuljahr 1955/56 benennt auch die „Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1956/57“ den Wunsch nach Vorbereitung der Schüler auf ihr Wirken in der sozialistischen Gesellschaft als zentrales Gesamtziel (vgl. 1956\_pol\_DDR\_3):

„Die Aufgabe besteht darin, schon heute alles zu tun, damit alle Jungen und Mädchen zu nützlichen Gliedern der sozialistischen Gesellschaft werden.“ (ebd., 123)

Grundlage dieses Wirkens ist nun neben der nötigen polytechnischen Bildung, die an die Forderungen hinsichtlich erhöhten Bildungsniveaus aus der „Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1955/56“ anknüpft, in Ergänzung zum Aspekt der patriotischen Erziehung v.a. die Entwicklung einer echten Heimatliebe der Schüler (vgl. 1956\_pol\_DDR\_1; 1956\_pol\_DDR\_3). Diese soll zur Kraftquelle der tiefen Überzeugung der Kinder werden, dass „unsere Heimat... die Deutsche Demokratische Republik, das wahre Vaterland aller Deutschen“ (1956\_pol\_DDR\_3, 123) ist. Innerhalb der auf alle Schüler zutreffenden Ideale steht mit speziellem Bezug auf die Schüler der Unterstufe sowohl in der „Anweisung zur Einführung des Faches Heimatkunde“ wie auch in den vom Ministerium für Volksbildung herausgegebenen Lehrplänen – inklusive der dazugehörigen Direktiven – v.a. die Erziehung von Patrioten durch die Entwicklung einer starken Heimatliebe im Mittelpunkt (vgl. 1954\_pol\_DDR\_3; 1955\_pol\_DDR\_2; 1955\_pol\_DDR\_3; 1956\_pol\_DDR\_2):

„Eine der wichtigsten Aufgaben, die dem Unterricht in der Unterstufe im Hinblick auf die patriotische Erziehung gestellt werden müssen, besteht darin, daß er den Schülern die Möglichkeit schafft, ihre Heimat gut zu kennen und mit warmem Gefühl lieben zu lernen.“ (1955\_pol\_DDR\_2, 2; fast identisch auch in 1956\_pol\_DDR\_2, 3)



Durch die verstärkte Herausbildung des Gefühls der Heimatliebe als wichtigem Grundstein ihrer Entwicklung hin zum echten Patrioten sollen die Schüler der Unterstufe u.a. stolz auf die Erfolge des Arbeitsfleißes der Generationen werden, Abscheu und Hass gegenüber solchen Menschen entwickeln, die den Frieden und das Glück der Heimat gefährden und eine Bereitschaft zur patriotischen Tat generieren (vgl. 1955\_pol\_DDR\_2; 1955\_pol\_DDR\_3).

### *B. (Schul-)pädagogisch-didaktischer Kontext in der DDR*

Die (schul-)pädagogisch-didaktischen Tendenzen innerhalb der DDR sind in den Jahren bis 1957 von verschiedensten Ereignissen und Veröffentlichungen geprägt. Dies wirkt sich bereits auf die trotz dieser Dokumentenvielfalt noch relativ einheitlich ausfallenden Wissensvorräte aus, die als real über die Schüler der DDR aller Jahrgangsstufen vermittelt werden. In den Dokumenten, die v.a. zur ersten der beiden Ostertagungen in Eisenach 1954 und 1955<sup>745</sup> vorliegen, dominiert die Perspektive auf Kinder und Jugendliche als individuell mit eigenen Neigungen, Kenntnissen und Fähigkeiten Ausgestattete. Prinzipiell sind sie talentiert, obwohl sie aufgrund schulsystematischer Mängel noch keine befriedigenden Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen (vgl. 1955\_päd\_DDR\_1a; 1955\_päd\_DDR\_1b; 1955\_päd\_DDR\_1c; 1955\_päd\_DDR\_1d; 1955\_päd\_DDR\_2a; 1955\_päd\_DDR\_2b). In etwas anderer Formulierung gehen auch zwei Werke von DDR-Pädagogen, die sich mit der bürgerlichen Pädagogik J. A. Komenskýs auseinandersetzen und seine humanistisch geprägten Ansätze darstellen, von Schülern aus, die trotz ihrer Verschiedenheit der Anlagen alle einer allseitigen Bildung bedürfen und sich hierfür auch eignen. Sowohl hinsichtlich der kindlich-individuellen Merkmale<sup>746</sup> als auch der altersspezifischen Lerneigenheiten bzw. Altersbesonderheiten<sup>747</sup>, die im Unterricht berücksichtigt werden sollen, finden sich in diesen beiden Werken über Komenský entsprechende Konkretisierungen (vgl. 1957\_päd\_DDR\_1; 1957\_päd\_DDR\_2). Eine etwas andere Orientierung weist die Publikation „Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik“ auf, die aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses in Leipzig 1956 entstanden ist. Hier werden zwar ebenfalls altersspezifische Lerneigenheiten der Schüler aufgeführt, diese jedoch v.a. auf ihre Eignung für die Entwicklung patriotischer Überzeugungen und Handlungsweisen hin überprüft. Im Positiven wirken sich hier persönliche Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder außerhalb der Schule aus wie auch Vorbilder als Ansporn zu besseren Leistungen und das Sammelinteresse der Kinder und Jugendlichen, welches sich u.a. auf Bildserien mit erzieherischer Bedeutung bezieht (vgl. 1956\_päd\_DDR\_1). Auch mit den Unterstufenschülern im Expliziten setzen sich die

<sup>745</sup> In den Jahren 1954 und 1955 fanden in Eisenach zwei sog. „Gesamtdeutsche Pädagogen tagungen“ v.a. unter Beteiligung westdeutscher, aber auch französischer, englischer und sowjetischer Pädagogen statt (vgl. u.a. 1955\_päd\_DDR\_1a; 1955\_päd\_DDR\_2a).

<sup>746</sup> Diese individuellen Merkmale werden wie folgt konkretisiert:

„Die einen [Schüler] sind scharf, die anderen stumpf, manche sind weich und nachgiebig, andere dagegen hart und unbeugsam. Die einen sind begierig nach Wissenschaft, die anderen mehr für mechanische Fertigkeiten eingenommen.“ (1957\_päd\_DDR\_2, 36)

<sup>747</sup> Zu diesen Lerneigenheiten der Schüler zählen u.a., dass ihre Bildung bereits im Knabenalter beginnen muss und in Morgenstunden stattfinden sollte, sie Bewegung und Übung benötigen, sie sich effektiv immer nur mit einem Gegenstand zur selben Zeit beschäftigen können und ein Einprägen des Stoffes ihnen nur möglich ist, wenn sie diesen klar vorgetragen bekommen (vgl. 1957\_päd\_DDR\_2).

realen Attribuierungen in der Publikation über den V. Pädagogischen Kongress auseinander, jedoch nur in sehr begrenztem Maße. Es wird lediglich herausgestellt, dass für die Schulanfänger mit der Schulaufnahme ein neuer Lebensabschnitt beginnt. Daneben erfolgt eine kurze Betrachtung der Unterstufenschüler hinsichtlich ihrer Eignung für eine patriotische Erziehung. Eine solche ist im Rahmen des Heimatkundeunterrichts nur möglich, wenn dieser ihre Alterseigentümlichkeiten berücksichtigt und ihre Fassungskraft nicht übersteigt (vgl. ebd.):

„Der Heimatkundeunterricht ist lebendige, der Alterseigentümlichkeit der Schüler angepaßte patriotische Erziehung, wenn er innige Beziehungen zwischen Kind und Heimat schafft.“ (ebd., 432)

Obwohl sich die Werke „Anleitung für den Unterricht in Mehrstufenklassen“, „Beiträge zur Methodik des Deutschunterrichts in der Unterstufe“ und „Der Unterricht im erläuternden Lesen“ ebenfalls explizit auf die Schulstufe Unterstufe beziehen, liefern sie keine weiteren als real vermittelten Wissensvorräte über die Unterstufenschüler und spielen auch im Rahmen der idealen Zuschreibungen nur eine randständige Rolle, da sie eine schwerpunktmäßig didaktisch-methodische Orientierung aufweisen (vgl. 1954\_päd\_DDR\_1; 1954\_päd\_DDR\_2; 1957\_päd\_DDR\_3).

Innerhalb der als ideal über die Schüler aller Jahrgangsstufen vermittelten Wissensvorräte werden weitaus stärker divergierende Schwerpunktsetzungen offenbar als hinsichtlich der realen Attribuierungen. So steht in den Publikationen über die beiden Ostertagen in Eisenach 1954 und 1955 das humanistische Erziehungsideal und dessen Konkretisierung mit Bezug auf die Schüler der DDR im Mittelpunkt (vgl. 1955\_päd\_DDR\_1a; 1955\_päd\_DDR\_1b; 1955\_päd\_DDR\_1c; 1955\_päd\_DDR\_1d; 1955\_päd\_DDR\_2a; 1955\_päd\_DDR\_2b). Dieses umfasst nach der Rede von Robert Alt auf der ersten Ostertagung drei Forderungen: Erstens sollen die Schüler die in ihnen angelegten Kräfte und Leistungen voll entfalten. Hierfür sind einerseits die Erhöhung ihrer Leistungen und die Verbesserung ihrer Allgemeinbildung nötig und andererseits auch ihr Wille, „sich mit ihrer ganzen Persönlichkeit für das Wohl des Ganzen einzusetzen ... [und] ihren Tatendrang dafür anzuspannen, eine glückliche Zukunft unseres Volkes herbeiführen zu helfen“ (1955\_päd\_DDR\_1d, 13). Zweitens gehört zu den Forderungen eines humanistischen Bildungsideals eine leidenschaftliche Friedensliebe, die jedoch auch mit einem Stolz auf die kulturellen Traditionen der Nation und der patriotischen Anteilnahme an den Lebensfragen des eigenen Volkes verbunden sein soll (vgl. ebd.). Ebenso mit diesem zweiten Ziel idealerweise verknüpft ist die Notwendigkeit friedlicher, schöpferischer Arbeit:

„Unsere Jungen und Mädel, die zukünftigen Gestalter Deutschlands, zu solchen Werken des Friedens und zu großen Taten, die der Menschheit dienen können, auszurüsten und anzuspornen, sie zu Menschen zu bilden, die durch höchste schöpferische Leistungen unserem Vaterlande Würde und Ruhm verschaffen, scheint mir eine eminent humanistische Aufgabe jedes deutschen Erziehers.“ (ebd., 24f.)

Als dritter Aspekt spielt im Rahmen des humanistischen Auftrages auch der bewusste Kampf gegen Entnationalisierung und Kosmopolismus durch die Idee des Europäischen eine wichtige Rolle, der in den Schülern verankert werden soll. Zu den bürgerlichen Pädagogen, auf die sich diese Interpretation des humanistischen Ideals beruft, zählt u.a. J. A. Komenský:

„Seine Pädagogik zeigt echt wissenschaftliche Ansätze und offenbart einen tiefen humanistischen und demokratischen Gehalt. Sie stellt ein unerschöpfliches pädagogisches Erbe dar, wie es uns kaum ein anderer bürgerlicher Pädagoge hinterlassen hat.“ (1957\_päd\_DDR\_1, 91)

Als zentrales Element der Pädagogik Komenskýs wird in den beiden kontextrelevanten Werken über ihn insbesondere seine Idee hervorgehoben, dass in der Schule im Sinne gleicher Bildungsmöglichkeiten alle Schüler alles lernen sollen (vgl. 1957\_päd\_DDR\_1; 1957\_päd\_DDR\_2). Mit dieser Grundintention verbunden sollen alle Kinder und Jugendlichen v.a. Weisheit, Sitte und Frömmigkeit entwickeln und darauf aufbauend zudem lernen, sich von der Vernunft, anstatt von fremden Meinungen leiten zu lassen. Derlei Grundideen Komenskýs werden mit den damit verknüpften Teilidealen, die die Schüler wünschenswerter Weise erreichen, in beiden Werken weiter konkretisiert<sup>748</sup>. Eine besondere Rolle innerhalb dieser Teilideale spielt dabei das Ziel, die Kinder an die Arbeit zu gewöhnen und eine bestimmte Freimütigkeit und Ausdauer in ihren Mühen zu fördern. Gemeint ist diesbezüglich auch das schulische Lernen als eine Form der Arbeit, die u.a. mit Freude und Liebe, ohne Widerwillen, Klagen und Streiche und nach Möglichkeit selbsttätig erfolgen soll (vgl. 1957\_päd\_DDR\_1). Der V. Pädagogische Kongress knüpft zwar formal an diese Ideale der bürgerlichen Pädagogen wie Komenský oder Pestalozzi an, jedoch unter ganz deutlicher Fokussierung auf die Belange des sozialistischen Aufbaus:

„Das Ziel der klassischen Pädagogen, das durch Erziehung allein nicht erreicht werden konnte, soll heute und in Zukunft unter der Führung der Arbeiterklasse durch den Aufbau des Sozialismus und die Erziehung der Jugend zu sozialistischen Menschen endlich verwirklicht werden. Unser Staat der Arbeiter und Bauern schafft für die Erfüllung dieser großen humanistischen Aufgabe alle Voraussetzungen.“ (1956\_päd\_DDR\_1, 410)

Mit diesem Ideal des sozialistischen Menschen gehen zwei Hauptforderungen an die Schüler aller Jahrgangsstufen einher, die sich im Sinne der Kritik des V. Pädagogischen Kongresses am gegenwärtigen Zustand der Schulen auf die prinzipielle Verbesserung der Erziehungs- und der Bildungsarbeit beziehen:

„1. Allseitige Verbesserung der Erziehungsarbeit: Erziehung der heranwachsenden Generation zu überzeugten und verantwortungsbewußten Bürgern unseres volksdemokratischen Staates, zu willensstarken, arbeitsfreudigen, disziplinierten und gebildeten Menschen, zu wahrhaften deutschen Patrioten und Kämpfern für den Fortschritt.

2. Erhöhung des Niveaus der Bildungsarbeit: Heranbildung einer Jugend, die allseitig gebildet zum selbständigen Denken befähigt und in der Lage ist, ihre Kenntnisse in der modernen Produktion und auf den anderen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens zum Wohle des sozialistischen Aufbaues [sic] praktisch und schöpferisch anzuwenden.“ (ebd., 404)

Das erste Ziel der Entwicklung des sozialistischen Patriotismus gilt es durch die während des Kongresses ausführlich beschriebene patriotische Erziehung zu erreichen, zu der im Konkreten eine Reihe an Teilzielen gehört<sup>749</sup>. Idealerweise fußt sie auf der natürlichen

<sup>748</sup> So gehört zur Weisheit bspw. dazu, dass die Schüler wissenschaftliche Kenntnisse auf allen Gebieten erwerben, und dies vom allerzartesten Kindesalter an. Zur Entwicklung der Sitte in Verbindung mit der Frömmigkeit zählt v.a. die Aneignung der vier Kardinaltugenden Klugheit, Mäßigung, Stärke und Gerechtigkeit. Implizit ist hierbei ggf. auch eine Abkehr von der Autorität der Kirche und ihrer Minderbewertung anderer Menschen (vgl. 1957\_päd\_DDR\_1; 1957\_päd\_DDR\_2).

<sup>749</sup> Aus den tiefen, edlen und starken Gefühlen und Überzeugungen des sozialistischen Patriotismus heraus, die

Heimatliebe der Kinder, die in Verbindung mit dem erwünschten Kennen- und Liebenlernen der sozialistischen Heimat letztlich zur Entwicklung einer sozialistischen Moral führt. Zur Erhöhung des Bildungsniveaus der Schüler als zweitem großen Teilziel sollen diese v.a. im Rahmen des Erwerbs der polytechnischen Bildung und den damit verknüpften stehenden Idealen<sup>750</sup> in Theorie und Praxis Zusammenhänge der Volkswirtschaft kennenlernen und zudem elementare praktische Fertigkeiten erwerben. Dies erfolgt am besten in Kombination mit gesellschaftlich-nützlicher Arbeit und unter paralleler Verhinderung einer Überbetonung der intellektuellen Bildung (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Inhalte des V. Pädagogischen Kongresses wird nur die Idee der patriotischen Erziehung auf dem Kongress in ausführlicherer Form im Transfer auch als Teil der idealen Wissensvorräte behandelt, die explizit die Schüler der Unterstufe betreffen. Sie sollen auf der Basis der Entwicklung von Heimat- bzw. Vaterlandsliebe sowohl ein entsprechendes Nationalbewusstsein – kombiniert mit Stolz auf die Leistungen des Volkes – entwickeln als auch die Bereitschaft zum Schutz der Heimat (vgl. ebd.):

„Der Lehrer der Unterstufe erfüllt seine Aufgabe, wenn er die Schüler zu Menschen erzieht, die ihre Heimat lieben. Er soll Achtung vor den Leistungen der Werktätigen wecken und die Kinder zur Liebe zu unserem Präsidenten und zu Ernst Thälmann erziehen. Er soll den Wunsch in den Schülern wecken, den Aktivisten und Helden der Arbeit, tüchtigen Genossenschaftsbauern, Traktoristen und anderen Vorbildern nachzueifern.“ (ebd., 430)

Die polytechnische Bildung als zweite allgemeine Zielvorgabe des V. Pädagogischen Kongresses findet mit Blick auf die Schüler der Unterstufe hingegen nur wenig Berücksichtigung. Als einzige Bezugnahme werden von den Unterstufenschülern im Sinne einer Vorbereitung auf die polytechnische Bildung elementare Fertigkeiten in der Verarbeitung von Plastilin, Ton, Papier, Karton, Spinnstoffen erwartet, ebenso wie in der Gartenarbeit (vgl. ebd.). Diese ebenso mit speziellem Bezug auf die Unterstufenschüler

---

von den Schülern gefordert werden, sollen die Kinder u.a. die politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Interessen der Nation verfechten, stolz auf die großen, kulturellen Errungenschaften und Leistungen der Arbeiterklasse sein und die Bestrebungen der deutschen Imperialisten und Militaristen bekämpfen. Hinzu kommt zudem die Forderung, den Willen zur demokratischen Wiedervereinigung zu entwickeln wie auch die kulturellen und historischen Leistungen anderer Völker und Eigenarten ihrer Kultur zu berücksichtigen (vgl. 1956\_päd\_DDR\_1). Zusammengefasst wird das Ziel der patriotischen Erziehung wie folgt formuliert:

„So glühend wie die Liebe zu Deutschland, die wir in unseren Kindern zu entzünden imstande sind, so heiß wird der Haß unserer Jugend gegen alle Feinde des deutschen Volkes sein und so stark ihre Bereitschaft und ihr Wille, den Staat der deutschen Arbeiter und Bauern, die Deutsche Demokratische Republik gegen jeden Angriff, gegen jede Schädigung zu verteidigen. Nur auf der Grundlage ihrer tiefen Heimatliebe können wir in der heranwachsenden Generation die Überzeugung von der Notwendigkeit entwickeln, sich aktiv auf den Schutz der Heimat vorzubereiten. Die höchste patriotische Tugend, zum Einsatz des eigenen Lebens für unser Volk bereit zu sein, ist die wertvollste, reichste Frucht der patriotischen Erziehung unserer Jugend und zugleich ihr höchstes Ziel.“ (ebd., 422)

<sup>750</sup> Zusammengefasst bestehen die Forderungen, die an die Kinder und Jugendlichen im Rahmen des Erwerbs der polytechnischen Bildung gestellt werden, v.a. aus drei Hauptaspekten: So sollen die Schüler Kenntnisse der Grundprinzipien der Produktion, einen polytechnischen Gesichtskreis und elementare Fertigkeiten im Umgang mit einfachen Werkzeugen und Messinstrumenten erwerben. Neben diesen inhaltlichen Zielen sind auch erzieherische Ziele zu erreichen. Hierzu zählen u.a. die Arbeit als eine Sache des Ruhms und der Ehre anzusehen, Achtung vor und Liebe zu körperlicher und geistiger Arbeit, die dem Schutz der sozialistischen Gesellschaft dient, und damit eine sozialistische Einstellung zur Arbeit zu entwickeln, wie auch ein Verständnis für die Überlegenheit der sozialistischen Produktionsweise, ein patriotisches Bewusstsein und einen inneren Willen, das sozialistische Eigentum zu schützen und zu mehren, herauszubilden (vgl. 1956\_päd\_DDR\_1.).

prinzipiell gültige zweigeteilte Zielvorgabe des Kongresses tritt nur in Teilen wie zudem in teilweise stark abgeschwächter Form auch in einigen der anderen (schul-)pädagogisch-didaktischen Werken auf. Konsequent präsent sind die Grundideen des pädagogischen Kongresses jedoch in diesen Publikationen, die vor dem eigentlichen Ereignis veröffentlicht wurden, noch nicht. So bezieht sich das bereits zwei Jahre früher veröffentlichte, v.a. didaktisch-methodisch ausgerichtete Werk „Beiträge zur Methodik des Deutschunterrichts in der Unterstufe“ durchaus auf die Idee der Entwicklung von kämpferischen Patrioten in der Unterstufe. Diese sollen neben einem demokratischen Bewusstsein und Aufgeschlossenheit für die Moral der demokratischen Gesellschaft auch ein Verständnis für fortschrittliche werktätige Menschen und Völker (z.B. dem Sowjetvolk) entwickeln (vgl. 1954\_päd\_DDR\_2). Auf Basis der wenigen Andeutungen geschlossenfolgert scheinen auch die beiden Ostertagungen von 1954 und 1955 von diesem patriotischen Ideal für die Unterstufenschüler ausgegangen zu sein, ohne dass dieses jedoch direkt angesprochen wird:

„Schon in der Fibel können Sie sehen, wie der Gedanke des Friedens und der Völkerfreundschaft in einer der Fassungskraft dieses Alters entsprechenden Art und Weise unsern Kindern nahegebracht wird und in ihrem Bewußtsein tief verwurzelt werden soll.“ (1955\_päd\_DDR\_1d, 23)

Die auf dem Kongress als zweites großes Ziel ebenfalls hinsichtlich der Unterstufenschüler zumindest angedeutete Idee des Polytechnischen findet sich im Werk „Beiträge zur Methodik des Deutschunterrichts in der Unterstufe“ mit Blick auf diese Schülergruppe nicht wieder. Stattdessen geht es in weit allgemeinerer Form um die Heranbildung eines wissenschaftlichen Weltbildes (vgl. 1954\_päd\_DDR\_2). Etwas anders verhält es sich bei den beiden Publikationen über J. A. Komenský. Sie beschreiben mit speziellem Bezug auf die Kinder von sechs bis zwölf Jahren, die die Mutterschule besuchen sollen, als Ideal primär das Ziel der Aneignung von Dingen, welche die Schüler unbedingt zum Leben brauchen. Dies betrifft im Sinne einer leichten Andeutung polytechnischer Grundideen neben einer Reihe an Kulturtechniken<sup>751</sup> auch die Erziehung zum systematischen und selbstständigen Lernen und Arbeiten im Allgemeinen und zur manuellen, handwerklichen Tätigkeit im Spezielleren<sup>752</sup> (vgl. 1957\_päd\_DDR\_1; 1957\_päd\_DDR\_2).

### *C. (Schul-)pädagogisch-didaktischer Kontext in der Sowjetunion*

Das einzige in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ gehäuft benannte Werk sowjetischer Provenienz ist der aus dem russischen übersetzte Band „Pädagogik“ von Jessipow und Gontscharow. In diesem spielen die als real vermittelten Wissensvorräte über die Schüler aller Jahrgangsstufen frequentiert eine Rolle. Die entsprechenden Zuschreibungen fungieren dabei als Grundlage und Ansatzpunkt für die planmäßige Erreichung gesteckter Ideale (s.u.), die v.a. durch eine sittliche, an gesellschaftlich-moralischen Grundlagen orientierte Erziehung erreicht werden sollen:

„Die Berücksichtigung der altersgemäßen Besonderheiten, die für die Kinder eines bestimmten Kollektivs gemeinsam sind, genügt jedoch noch nicht. Ein solches Kollektiv besteht aus Indivi-

<sup>751</sup> Hierzu zählen Lerninhalte wie fließendes Lesen, die Beherrschung der Grammatik, das Verfassen von schriftlichen Aufzeichnungen, das Durchführen von Rechnungen oder die Kenntnis gebräuchlicher Kirchenlieder und wichtiger Fakten aus der Staats- und Wirtschaftslehre (vgl. 1957\_päd\_DDR\_1).

<sup>752</sup> Hinsichtlich ihrer manuellen Tätigkeit sollen die Schüler wichtige Handwerke kennenlernen und durch eigene Tätigkeiten Handfertigkeiten üben (vgl. 1957\_päd\_DDR\_1).

duen. ... Ohne genaue Kenntnis [...] jedes einzelnen Kindes ist eine planmäßige zielgerichtete Einwirkung nicht möglich.“ (1955\_päd\_SOWJ\_1, 264)

Als Folge dieser grundsätzlichen Ausrichtung der realen Zuschreibungen werden die alterstypischen Besonderheiten und ebenso individuellen Differenzen der Schüler konsequent v.a. mit Blick auf ihre förderliche oder einschränkende Rolle hinsichtlich der Erreichung der angestrebten Erziehungsziele reflektiert. Entwicklungsbezogene Einschränkungen bei den Schülern bestehen u.a. darin, dass sie abstrakte moralische Grundsätze schwer verstehen wie auch sittliche Forderungen manchmal noch nicht begreifen. Im Positiven weisen die Schüler derartige Verständnisprobleme jedoch nicht auf, sobald sie diese Forderungen in ihrer eigenen Umwelt erleben, vorgelebt bekommen und durch eigene, teilweise gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten erfahren<sup>753</sup>. Dabei spielt v.a. der letzte Aspekt der eigenen Arbeit, die bei den Schülern Stolz weckt und ihr Erkenntnisvermögen stark steigert, eine wichtige Rolle (vgl. ebd.)<sup>754</sup>. Attribuierungen, die interindividuelle Differenzen beschreiben, umfassen v.a. persönliche Neigungen, Ansprüche und Interessen, die den angestrebten Erziehungszielen bei einzelnen Schülern entgegenstehen können. Hierzu zählen u.a. ihre leichte Beeinflussbarkeit durch kapitalistische Überreste im an sie herangetragenen Lernwissen, ihre Launenhaftigkeit und Faulheit als Ausdruck ihrer Willensschwäche sowie das Handeln nach ihrem eigenen Kopf. Die positive Hervorhebung individueller Eigenarten findet sich hingegen im Rahmen der realen Attribuierungen kaum (vgl. ebd.). Mit speziellem Bezug auf die Schüler der Unterstufe wird in der Reflexion der alterstypischen Entwicklungscharakteristika noch das Spiel als eng mit der Arbeit verbundene Tätigkeit, in der die Kinder ebenfalls Verantwortung übernehmen, besonders hervorgehoben. (vgl. ebd.).

Innerhalb der vermittelten Wissensvorräte über die als ideal dargestellten Schüler aller Jahrgangsstufen steht im Werk von Jessipow und Gontscharow das Ziel „der allseitigen Entwicklung des Menschen, dessen kommunistische Weltanschauung auch die Grundlage seines kommunistischen Verhaltens ist“ (ebd., 31), im Mittelpunkt:

„Das Hauptziel der Erziehung in der sowjetischen Schule ist die Heranbildung allseitig gebildeter Bürger – der künftigen Erbauer und Verteidiger der kommunistischen Gesellschaft.“ (ebd., 20)

Dieses übergreifende Ziel soll bei den Schülern aller Jahrgangsstufen mit Hilfe der kommunistischen Erziehung<sup>755</sup> erreicht werden und umfasst eine ganze Reihe an Teilzielen. Zu diesen Teilzielen zählt auf intellektueller Ebene die Entwicklung der Schüler zu ideologisch gefestigten, hochgebildeten und kultivierten Menschen, die mit den Elementen der Wissenschaft ausgerüstet sind:

„Ohne Ausrüstung der Schüler mit den Elementen der Wissenschaft ist die *Herausbildung* einer wahrhaft wissenschaftlichen, *marxistisch-leninistischen Weltanschauung* unmöglich, die eine

<sup>753</sup> Benannt wird diesbezüglich auch die Achtung vor anderen Nationalitäten, die durch direkte Zusammenkünfte bei den Schülern wächst (vgl. 1955\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>754</sup> Zu solchen Tätigkeiten gehört im unterrichtlichen Kontext auch das dramatische Theaterspiel, in dem die Schüler ebenfalls selbst handeln und dadurch wesentlich tiefere Eindrücke gewinnen als durch trockene Belehrungen (vgl. 1955\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>755</sup> Bestandteile der kommunistischen Erziehung sind die geistige Bildung, die körperliche Ausbildung, die polytechnische Erziehung, die sittliche Erziehung und die ästhetische Erziehung. Auf der inhaltlichen und methodischen Ausdifferenzierung dieser Schwerpunkte liegt das Hauptaugenmerk des Werkes „Pädagogik“ von Jessipow und Gontscharow (vgl. 1955\_päd\_SOWJ\_1).



Hauptaufgabe der geistigen Erziehung in der sowjetischen Schule ist. Im Prozeß der geistigen Erziehung des Kindes entwickelt sich sein *Denken, sein Gedächtnis, seine Einbildungskraft* und bereichert sich sein ganzes Innenleben.“ (ebd., 22; Herv. i. Orig.)

Neben der intellektuellen Erziehung sollen die Schüler im Sinne polytechnischer Kenntnisse als zweites Teilziel Einblick in die Grundprinzipien der Produktionsprozesse erlangen und Fertigkeiten im Umgang mit einfachen Werkzeugen entfalten. Grundlage dieser polytechnischen Kenntnisse bildet dabei jedoch immer die Aneignung wissenschaftlicher Grundkenntnisse. Als weiteres drittes Teilziel wird von den Schülern hinsichtlich ihrer Bewusstseins- und Gefühlsentwicklung erwartet, dass sie v.a. nationales Selbstbewusstsein, Sowjetpatriotismus und Nationalstolz herausbilden:

„Die junge Generation zu sowjetischen Patrioten, zu Menschen zu erziehen, die bis zum letzten der Heimat, der Kommunistischen Partei, der Sowjetregierung, dem großen Führer der Werktätigen in der ganzen Welt, Stalin, ergeben sind, das heißt Menschen zu erziehen, die die Feinde des Volkes hassen, darin liegt eine der Hauptaufgaben der Schule.“ (ebd., 26)

Zu dem komplexen Teilziel gehört auch die Aneignung der Moral des sozialistischen Humanismus, der sich auf die Verknüpftheit und Interesseneinheit von Persönlichkeit und Gesellschaft bezieht, wie zudem der Erwerb des damit einhergehenden kommunistischen Verhältnisses zur Arbeit. So soll die Arbeit mit Freude und aus dem eigenen Bedürfnis heraus erfolgen, „bewußt für den gemeinsamen Nutzen mit maximaler Produktivität zu arbeiten“ (ebd., 28). Von besonderer Relevanz bei der Herausbildung dieses neuen kommunistischen Verhältnisses zur Arbeit sind idealerweise das Vorhandensein einer bewussten Disziplin<sup>756</sup> und das Empfinden von Kollektivität. Dies betrifft sowohl die von den Schülern zu absolvierende Lernarbeit als auch die erwünschte gesellschaftlich-nützliche Arbeit:

„In der Lernarbeit und in der gesellschaftlich nützlichen Arbeit, die den unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben untergeordnet ist, wird den Kindern die kommunistische Einstellung zur Arbeit anezogen, werden Beharrlichkeit, Hartnäckigkeit, Organisiertheit, Diszipliniertheit, Genauigkeit, Aktivität, Initiative und Fleiß herausgebildet. Diese Eigenschaften schweißen das Kinderkollektiv zusammen.“ (ebd., 317)

Im Sinne eines vierten Teilziels sollen die Schüler durch Kontakte mit Literatur, Musik und Kunst ihre Gefühle für den Kommunismus und ihr Streben für die aktive und zielbewusste Teilnahme am sozialistischen Aufbau weiter festigen (vgl. ebd.). Hinzu kommt als letztes Teilziel noch der Wunsch nach der Herausbildung von kräftigen, abgehärteten, widerstandsfähigen und gesunden Organismen, die parallel zur Festigung ihrer Gesundheit u.a. durch passende Körperübungen auch entsprechende Charaktereigenschaften entwickeln:

„Die Körpererziehung begünstigt die Entwicklung solcher Charaktereigenschaften wie Kühnheit, Tapferkeit, Entschlossenheit, Selbstüberwindung, Selbstbeherrschung, Diszipliniertheit, Standhaftigkeit usw.“ (ebd., 30)

<sup>756</sup> Bedeutsam für die Entwicklung einer bewussten Disziplin ist, dass die Schüler 1. bewusst, also auf der Basis ihrer Überzeugungen und mit dem nötigen Verständnis, agieren, 2. im Sinne eigener Initiative erhaltene Aufträge durch eigenes Bestreben so gut wie möglich ausführen, 3. eine Form der Unterordnung und des Gehorsams gegenüber dem Leiter aufweisen, 4. ihre individuellen und kollektiven Tätigkeiten straff organisieren, 5. auf kameradschaftlicher Basis die anderen Kollektivmitglieder achten und 6. auftretende Schwierigkeiten überwinden (vgl. 1955\_päd\_SOWJ\_1).

Konkretisierungen, die im Expliziten ideale Wissensvorräte über Unterstufenschüler behandeln, finden sich im Werk von Jessipow und Gontscharow eher selten und betreffen im gegebenen Falle den Transfer einzelner o.g. Teilziele der kommunistischen Erziehung auf die Schüler der ersten Jahrgangsstufen. Dies erfolgt v.a. hinsichtlich der mit dem dritten Teilziel in Verbindung stehenden gesellschaftsbezogenen Arbeiten, die bereits in den ersten Schuljahren von den Kindern geleistet werden sollen. Hierzu zählt, dass die Schüler die Qualität ihres Lernens verbessern, für eine bewusste Disziplin kämpfen, aufklärende Arbeiten durchführen und so am Kampf um eine kultivierte Lebensweise partizipieren, Dinge mit materiellem Wert erzeugen wie auch verschiedene organisatorische Arbeiten in gesellschaftlichen Kinderorganisationen durchführen (vgl. ebd.). Mit dem Aspekt der Arbeit in Verbindung stehend wird von den Schülern auch erwartet, dass sie bereits ab der ersten Jahrgangsstufe ein gutes kameradschaftliches Empfinden und ein Gefühl der Zugehörigkeit zum Klassenkollektiv entwickeln. Daneben sollen sie sich als nötige Basis der Auseinandersetzung mit Kunst, Musik und Literatur im Sinne einer weiteren Konkretisierung des vierten Teilziels der kommunistischen Erziehung bereits in der Unterstufe die Grundlagen eines literarischen und künstlerischen Verständnisses aneignen (vgl. ebd.).

#### *D. (Entwicklungs-)psychologischer Kontext in der Sowjetunion*

Die psychologischen Referenzen, die in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ häufiger benannt werden, beschränken sich auf zwei Werke aus der Sowjetunion. Beide beziehen sich auf die Lehren Pawlows und fokussieren dabei seine Theorie über die Entwicklung des zweiten Signalsystems, mit dessen Hilfe der Mensch die Wirklichkeit über gesellschaftliche Erfahrungen wahrnimmt und sich diese über die Sprache aneignet (vgl. 1956\_psy\_SOWJ\_1). Dabei stellt das Werk „Psychologie“ von Teplow eine allgemeine Abhandlung über die Psyche des Menschen dar (vgl. 1956\_psy\_SOWJ\_2), wohingegen sich das Werk „Entwicklungspsychologie“ von Nowogrodzki Besonderheiten der Entwicklung in den Phasen der frühen Kindheit, des Vorschulalters, des Schulalters und des Jugendalters widmet (vgl. 1956\_psy\_SOWJ\_1). Im Vorwort ist jedoch ergänzend vermerkt, dass Nowogrodzki's Abhandlungen auf Teplows Publikation aufbauen<sup>757</sup>, was auch die Parallelität der gewählten Strukturen und der einzelnen Inhalte hinsichtlich der Darstellungen der (kindlichen) Persönlichkeitsaspekte erklärt (vgl. 1956\_psy\_SOWJ\_1; 1956\_psy\_SOWJ\_2). Für die Kinder im Alter von 7 bis 14 Jahren, also alle Kinder im Schulalter, hebt Nowogrodzki im Sinne von Wissensvorräten, die als real gültig vermittelt werden, v.a. Aspekte ihrer neu hinzukommenden Rolle als Schüler hervor. Er definiert das mit Schulbeginn einsetzende Lernen als ihre nun zentrale Aktivität:

„Die dominierende Tätigkeit im Leben des Vorschulkindes ist das Spiel, im Leben des Schulkindes das Lernen in der Schule, im Leben des Erwachsenen die Arbeit.“ (1956\_psy\_SOWJ\_1, 38)

Zudem spricht er dem schulischen Lernen den zentralen Einfluss auf die Psyche der Kinder in diesem Lebensabschnitt zu:

„Im Schulalter wird das Lernen zur Haupttätigkeit des Kindes, und alle wesentlichen psychischen Veränderungen, besonders die Entwicklung der kognitiven Prozesse, hängen mit dem Lernen in der Schule zusammen.“ (ebd., 81)

<sup>757</sup> Zudem ist im Vorwort erwähnt, dass das Werk „Entwicklungspsychologie“ auch Jessipows und Gontscharows „Pädagogik“ ergänzt (vgl. 1955\_päd\_SOWJ\_1).

Mit dieser Grundorientierung werden die psychischen Prozesse und Entwicklungen in den Bereichen Empfindungen und Wahrnehmungen, Gedächtnis, Phantasie, Sprache, Denken, Gefühle und Interessen und Wille aufgeführt. Dies erfolgt in Anlehnung an die prinzipielle Auseinandersetzung Teplovs mit diesen Teilaspekten der menschlichen Psyche (vgl. 1956\_psy\_SOWJ\_2), jedoch mit reduziertem Fokus auf wichtige Entwicklungsprozesse für den Lebensabschnitt des Schulkindalters. So werden die Wahrnehmungen der Kinder im Verlauf ihres Schulbesuches stärker mit den Inhalten des Denkens und immer weniger mit den Gefühlen verknüpft. Ihr Gedächtnis vergrößert den Umfang wie auch die Dauerhaftigkeit der abgespeicherten Inhalte und entwickelt sich weiter zum logischen Gedächtnis. Die Phantasie der Kinder wandelt sich mit der Zeit zu einer schöpferischen Einbildungskraft. Zudem erfolgt im Bereich der Sprache eine Präzisierung von Vorstellungen und Begriffen im Unterricht. Des Weiteren verändert sich das Denken durch die Ausbildung des zweiten Signalsystems von einem konkret-bildhaften hin zu einem begrifflich-logischen. Die Interessen und Gefühle werden mit der Zeit intellektueller (v.a. sittliche und ästhetische Gefühle) und der Wille entwickelt sich in der Form weiter, dass die Schüler fähig werden, Tätigkeiten einem bestimmten Ziel unterzuordnen und ausdauernder an der Lösung von Aufgaben zu arbeiten (vgl. 1956\_psy\_SOWJ\_1). Bei dieser Darstellung zentraler Entwicklungsprozesse der Kinder im Schulalter spielt die sozialistische bzw. kommunistische Gesellschaft als Referenz kaum eine Rolle. Nur am Rande und ohne Zuordnung zu einem der Persönlichkeitsbereiche wird erwähnt, dass die Kinder im Schulalter durch ihr Lernen auch eine sozialistische Einstellung zur Arbeit inklusive bewusster Disziplin, die Fähigkeit der Unterordnung im Kollektiv und anderes Wissen wie weitere Eigenschaften erwerben, die für ein Leben in der sozialistischen Gesellschaft notwendig sind:

„Durch die verantwortliche und zielgerichtete [Lern-]Tätigkeit des Kindes, die von der Gesellschaft kontrolliert wird, entwickeln sich Pflichtbewußtsein, Verantwortungsgefühl und die Fähigkeit, bewußt und zielgerichtet zu handeln. [...] Darüber hinaus lernen die Schüler, ihr Wissen als starke Waffe im Kampf um Frieden, Fortschritt und Sozialismus zu gebrauchen.“ (ebd., 80; Anm. d. Verf.)

Sofern die Unterstufenschüler bzw. jüngeren Schulkinder in der Abhandlung von Nowogrodzki überhaupt separate Berücksichtigung finden, geschieht dies hinsichtlich der realen Wissensvorräte zumeist in Form der Legitimation noch fehlender, kindlicher Entwicklungsschritte in einzelnen Persönlichkeitsbereichen durch das Argument des Entwicklungsstandspezifischen. So können die jüngeren Schulkinder wegen ihres noch nicht ausreichend entwickelten zweiten Signalsystems im Bereich der Empfindungen und Wahrnehmungen ihre Aufmerksamkeit beim Sehen und Hören noch nicht lenken, weisen eine bildlich-konkrete und noch nicht logische Ausrichtung ihres Gedächtnisses und ihres Denkens auf und besitzen als Lernanfänger hinsichtlich ihrer Sprache noch relativ häufig Sprachdefekte. Zudem haben sie aufgrund ihrer noch nicht ausreichend entwickelten inneren Hemmung Probleme damit, ihre kindliche Impulsivität zu kontrollieren und neigen zu „Kinderlügen“, die einen Ausdruck ihrer sich noch entwickelnden Phantasie darstellen. So ist die Phantasie der jüngeren Schulkinder noch ziemlich lebhaft und gestattet nicht immer eine adäquate Unterscheidung von Illusion und Wirklichkeit (vgl. ebd.). Individualisierte Betrachtungen der Differenzen zwischen Kindern gleichen Alters spielen bei Nowogrodzki

kaum eine Rolle. Nur in punkto kindlicher Lernfaulheit als einer Form der Willensschwäche, die Erziehungsbedingungen zuschreibbar ist, differenziert er zwischen verschiedenen Kindergruppen, die jeweils andere Formen der Ausprägung zeigen (vgl. ebd.)<sup>758</sup>.

Die wenigen als ideal vermittelten Wissensvorräte, die über die Kinder im Schulalter in den psychologischen Werken benannt werden, betreffen bei Nowogrodzki fast durchgehend Entwicklungsziele, die sie in den einzelnen Persönlichkeitsbereichen am Ende ihrer Schulzeit erreicht haben sollen. Zu diesen zählen bspw. im Bereich der Empfindungen und Wahrnehmungen die erwünschte Entwicklung der willkürlichen Aufmerksamkeit, auf das Gedächtnis bezogen der Erwerb der Fähigkeit des beabsichtigten systematischen und dauerhaften Einprägens und hinsichtlich ihrer Sprachentwicklung das Erlernen des bewussten und willkürlichen Einsatzes der Sprache in ihrer richtigen Form (vgl. ebd.). Wie bei den realen Zuschreibungen spielt die sozialistische Gesellschaft auch innerhalb der als ideal vermittelten Wissensvorräte als Referenz kaum eine Rolle. So erwähnt Nowogrodzki diesbezüglich lediglich das Ziel, dass sich die Kinder in ihrer Schulzeit Normen und Grundsätze des Kollektivlebens als notwendige Voraussetzungen eines jeden Kollektivmitglieds aneignen sollen (vgl. ebd.). Anders verhält sich dies bei Teplow, der neben seiner psychologischen Darstellung des Menschen in einem separaten Kapitel die Charakterzüge des Sowjetmenschen behandelt und damit das zukünftige Ideal für die Kinder im Schulalter ausführlich beschreibt:

„Die Einheit der Weltanschauung schließt die Mannigfaltigkeit der Charaktere nicht aus. Sie schließt nur gewisse Charakterzüge aus, z.B. Feigheit, Trägheit und Verantwortungslosigkeit, die mit den Prinzipien unserer Weltanschauung in Widerspruch stehen und deshalb mit dem Charakter des fortschrittlichen Sowjetmenschen unvereinbar sind.“ (1956\_päd\_SOWJ\_1, 235)

So wird vom fortschrittlichen Sowjetmenschen im Sinne des Sowjetpatriotismus und sozialistischen Humanismus erwartet, dass er für den Kommunismus und für die Interessen des Vaterlandes kämpft, sich um die Menschen und Kinder sorgt sowie einen leidenschaftlichen Hass gegenüber allen Feinden des Vaterlandes aufweist. Seine im Transfer kämpferischen Aktivitäten implizieren einerseits die Notwendigkeit einer generell schöpferischen wie kommunistischen Einstellung zur Arbeit, die eines gewissen Grades an Ideengerichtetheit und Zielstrebigkeit bedarf, und ein ausreichendes Maß an Pflicht-, Prinzipien- und Verantwortungsbewusstsein mit sich bringt. Ebenso sind jedoch Mut beim unmittelbaren Zusammenstoß mit einer Gefahr sowie weiterführende Willenseigenschaften vonnöten, die den Sowjetmenschen zur Überwindung von Schwierigkeiten befähigen:

„Der Sowjetmensch ist v.a. ein *Kämpfer* für den Kommunismus und *Erbauer des Kommunismus*. Für den Kämpfer und Erbauer ist die Härte des Charakters und die Bereitschaft, alle beliebigen Schwierigkeiten zu überwinden und alle beliebigen Hindernisse zu brechen, eine der notwendigsten psychischen Eigenschaften.“ (ebd., 242; Herv. i. Orig.)

Ferner darf er als Persönlichkeit bei seinen Aktivitäten im Kollektiv keine Kluft zwischen persönlichen und gesellschaftlichen Interessen empfinden:

<sup>758</sup> So gibt es Kinder, die keine ernsten Ziele und Perspektiven haben und deswegen Beschäftigungen vorziehen, die ihnen unmittelbar Freude bereiten und solche, deren Faulheit daraus resultiert, dass sie nicht in der Lage sind, Aufgaben zu lösen (vgl. 1956\_päd\_SOWJ\_1).

„Der echte Kollektivismus äußert sich darin, daß die gemeinsamen Interessen, die Interessen des Kollektivs, zu persönlichen Interessen des Menschen werden und daß der Mensch die kollektiven Interessen ebenso stark wie seine eigenen Interessen erlebt.“ (ebd., 238)

In enger Verbindung mit seinem Kollektivgeist steht das Streben des Sowjetmenschen für die besten Resultate im Interesse der gemeinsamen Sache mit Hilfe des sozialistischen Wettbewerbs. Mit dieser Einstellung einher geht auch die hierfür zwingend nötige Bescheidenheit als Gegenpol zu einer übermäßig hohen Einschätzung der eigenen Person wie darüber hinaus im Sinne eines gewissen Optimismus Lebensmut und Glaube an die eigene Kraft (vgl. ebd.). Spezifische, als ideal vermittelte Wissensvorräte, die sich direkt auf die jüngeren Schulkinder der Unterstufe beziehen, finden sich neben den dargestellten für alle Schulkinder bzw. alle Menschen zutreffenden Idealattributionen in beiden psychologischen Werken nicht.

## 4.2.24 Deskriptive Auswertung der Kontextebenen (1958-1959)

### A. (Bildungs-)politischer Kontext in der DDR

Alle auf (bildungs-)politischer Ebene in den Jahren 1958 und 1959 relevanten Dokumente setzen an der allseitig massiv geforderten Weiterentwicklung der Schule von einer demokratischen zu einer sozialistischen an (vgl. u.a. 1958\_pol\_DDR\_3b; 1959\_pol\_DDR). Diese Forderung geht einher mit einer generellen Schulkritik, die der Schule in der DDR vorwirft, mit den aktuellen Entwicklungen im Rahmen des Aufbaus des Sozialismus nicht Schritt gehalten zu haben. V.a. auf der Schulkonferenz der SED im Jahr 1958, die als Vorbereitung des V. Parteitages auf dem Gebiet des Volksbildungswesens fungierte, wurden schulpolitisch relevanten Funktionären<sup>759</sup> massive Versäumnisse in der Umsetzung der Beschlüsse des IV. Parteitages von 1954 und der 3. Parteikonferenz der SED von 1956 vorgeworfen (vgl. 1958\_pol\_DDR\_3a; 1958\_pol\_DDR\_3b). Neben der Schulkonferenz der SED greifen jedoch auch der V. Parteitag wie die im Nachgang zum V. Parteitag verfassten Thesen des Zentralkomitees der SED aus dem Jahr 1959 diese massive Schulkritik auf.

„Die Durchführung dieser Beschlüsse wurde jedoch jahrelang verzögert, weil leitende Mitarbeiter im Volksbildungswesen die sozialistische Perspektive nicht erkannten und die Auffassung vertraten, mit der demokratischen Schulreform sei die Umgestaltung des Schulwesens abgeschlossen.“ (1959\_pol\_DDR\_2, 22)

Besonders deutlich äußern sich die Versäumnisse in der pädagogischen Praxis und Wissenschaft v.a. in der Präsenz von Überresten der bürgerlichen, imperialistischen Ideologie auf pädagogischem Gebiet, einem damit verbundenen Revisionismus in den Grundlagen der marxistischen Pädagogik und einem Mangel an einer praxisverbundenen Pädagogik auf marxistisch-leninistischer Grundlage. Eine solche Art der Pädagogik ist jedoch zur Überwindung der fortbestehenden, unerwünschten Ideologien im Rahmen der Umsetzung des Konzepts der sozialistischen Schule dringend nötig<sup>760</sup> (vgl. 1958\_pol\_DDR\_3b):

„Die bürgerliche und die sozialistische Ideologie vertreten die Interessen zweier antagonistischer Klassen, nämlich die der Bourgeoisie und die des Proletariats. Dieser Widerspruch kann nur durch die kämpferische Überwindung der bürgerlichen Ideologie gelöst werden. Das gilt auch für die Pädagogik.“ (ebd., 8)

Begründet wird die eilige Notwendigkeit der Mängelbeseitigung im aktuellen Schulsystem u.a. mit den über die Schüler aller Jahrgangsstufen der DDR als real vermittelten Zuschreibungen, die aufgrund unterrichtlicher Defizite Problemlagen aufweisen und verändert werden müssen. Diese Defizite beziehen sich v.a. in der „Anweisung zur Durchführung

<sup>759</sup> Ein besonders kritisierte Funktionär war der ehemalige Sekretär für Kultur und Erziehung beim Zentralkomitee der SED Paul Wandel (vgl. 1958\_pol\_DDR\_3b).

<sup>760</sup> Zu den Grundbestimmungsmerkmalen der sozialistischen Schule zählt v.a. die Verbindung des Unterrichts und der Erziehung mit dem sozialistischen Leben, die aber parallel nicht zu einer Vernachlässigung des systematischen wissenschaftlichen Unterrichts führen darf, sondern dessen Gehalt und praktischen Wert noch steigert. Notwendig ist hierfür auch die Umsetzung einer polytechnischen Bildung und Erziehung. Als weiteres, zentrale Bestimmungsmerkmal der sozialistischen Schule wird zudem die Verknüpfung der Allgemeinbildung mit der obligatorischen, zehnklassigen Mittelschule beschrieben, deren Einführung 1965 komplett abgeschlossen sein soll (vgl. 1958\_pol\_DDR\_3a; 1958\_pol\_DDR\_3b).



des Schuljahres 1957/58“ des Ministeriums für Volksbildung zumeist direkt auf die Auseinandersetzung der Kinder mit dem sozialistischen System und ihrer aktuell noch nicht vorhandenen Eignung für das System (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1)<sup>761</sup>. Gleichwohl weisen die Schüler darüber hinaus auch ohne direkten Bezug zum Sozialismus weitere Einschränkungen auf, die vornehmlich auf der Schulkonferenz der SED und innerhalb der Thesen des ZK der SED Erwähnung finden, jedoch auch in den übrigen Dokumenten präsent sind. Hierzu zählen Verhaltens- und Leistungsdefizite wie auch körperliche Schäden durch unterrichtliche Missstände (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1; 1959\_pol\_DDR\_2)<sup>762</sup>. Dass die massiven Mängel der Schüler aber rein external verursacht sind und bspw. nicht ihren alterstypischen Eigenheiten entstammen, belegen zudem Zuschreibungen, die ihnen bei angemessener Unterrichtsgestaltung (s.u.) Freude am Lernen und einen grundlegenden Wissensdrang attestieren sowie eine prinzipielle Denkfähigkeit und damit die Fähigkeit, die Zielvorgaben der Jahrgangsstufe zu erreichen (vgl. 1959\_pol\_DDR\_2; 1959\_pol\_DDR\_3). Auch können die Schüler den Sozialismus unter passenden unterrichtlichen Bedingungen durchaus gut begreifen:

„Es wird auch gefragt, ob die Kinder überhaupt den Sozialismus begreifen können. Das ist nicht schwer zu beantworten. Jedes Kind versteht den Gedanken, daß jeder Mensch erst arbeiten muß, um essen, wohnen und sich kleiden zu können. Jedes Kind versteht, daß es ungerecht ist, wenn es Menschen gibt, die nicht arbeiten und auf Kosten anderer leben. Jedes Kind begreift, daß man gemeinsam besser arbeitet als gegeneinander, daß man die Arbeit und die Arbeiter, die alle Werte schaffen, achten muß. Jedes Kind begreift, daß in jedem Fall Frieden besser ist als Krieg und Vernichtung.“ (1958\_pol\_DDR\_3b, 13)

Anknüpfend an diesen mangelbelasteten Leistungsstand der Schüler und dessen Zusammenhang mit dem zeitgenössisch defizitären Unterrichtsgeschehen deuten bereits die auf der Schulkonferenz der SED benannten Realattribuierungen an, welche Form des Unterrichts für die Schüler die geeignetste ist. So führt v.a. eine Überwindung der Kluft zwischen Lehre und Praxis durch die Integration produktiver Arbeit in den Unterricht dazu, dass die Schüler ihre Fähigkeiten und Talente entwickeln, das Lernen für sie interessanter und leichter wird und sich ihr Bildungsniveau erhöht (vgl. ebd.):

„Im Gegenteil, dadurch, daß die Schüler aktiv in der sozialistischen Produktion arbeiten, wird ihr Wissen zusammenhängender, tiefer und wertvoller.“ (ebd., 20)

Auch bilden sie durch einen derartigen Unterricht richtige Arbeitseinstellungen und -techniken heraus und finden so später leichter Zugang zur Arbeit in der sozialistischen Gesellschaft (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1; 1958\_pol\_DDR\_3b):

„Dann ist der junge Mensch vom Wert und Nutzen seiner Leistung, seines Lernens und seiner Arbeit überzeugt, fühlt sich mitverantwortlich in der Produktion und setzt alles für die Sache des Sozialismus ein.“ (1958\_pol\_DDR\_3b, 17)

<sup>761</sup> So fehlt den Schülern noch das neue sozialistische Verhältnis zur Arbeit mit der entsprechenden Arbeitsmoral und der dazugehörigen gesellschaftlich-nützlichen Arbeit. Auch ein Verständnis für ihre Pflichten, die aus ihren außerordentlichen Rechten in der DDR resultieren und im Allgemeinen für die Kämpfe der Arbeiterklasse, ist bei ihnen noch nicht vorhanden (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1).

<sup>762</sup> Relevant sind hier u.a. Disziplinstörungen der Schüler durch eine Verhinderung ihrer schöpferischen Mitarbeit im Unterricht, ein Scheitern beim Erreichen der Zielvorgaben für ihre Jahrgangsstufe durch mangelnde Methodik, Ordnung und Stetigkeit im Unterricht und körperliche Schäden durch zu lang anhaltende Rezeptionsphasen (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1; 1958\_pol\_DDR\_2). Ferner können sie ihr in der Schule erworbenes Fachwissen in der Praxis häufig nicht anwenden (vgl. 1958\_pol\_DDR\_3b).

Im Rahmen der Schulkonferenz der SED, des V. Parteitages und der Thesen des ZK der SED finden die Unterstufenschüler im Speziellen über die bisher benannten Attribuierungen hinaus innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte kaum Erwähnung. Dennoch bescheinigen die wenigen Zuschreibungen ihnen ebenfalls eine allgemeine, durch unterrichtliche Mängel verursachte defizitäre Lernsituation. Dies betrifft ihre ungenügenden Lernergebnisse wie auch körperliche Schäden (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1; 1959\_pol\_DDR\_2):

„Selbst auf der Unterstufe sind die Schüler oft zu langdauernder Rezeption verurteilt ..., die wie in Hochschulvorlesungen langen Stoffdarbietungen folgen müssen. Ein solcher Zustand ist ungesund, nicht nur in übertragener Bedeutung: Die Kinder haben das Recht auf Stunden, die ‚gesund‘, d.h. vom Standpunkt körperlicher wie geistiger Hygiene her zuträglich sind.“ (1958\_pol\_DDR\_1, 94)

Daneben widmet sich in den Jahren 1958 und 1959 nur der „Lehrplan der 10klassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule“ in seiner Präambel gesondert den „Besonderheiten in der Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Unterstufe“ (1959\_pol\_DDR\_3, 1/ Teil „Unterstufe“) und betont hier die alterstypischen Eigenarten sowie Grenzen der Unterstufenschüler, die v.a. ihr Auffassungsvermögen und ihre Leistungsfähigkeit betreffen (vgl. 1959\_pol\_DDR\_3):

„Im Unterricht der Unterstufe müssen die physischen und psychischen Besonderheiten der Schüler ständig beachtet werden, um die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit nicht zu überschreiten. Deshalb ist ein häufiger Wechsel der Unterrichtsmethoden und ein durchdachter Stundenablauf für diese Altersstufen von besonderer Bedeutung, um Überforderungen und sich daraus ergebende Ermüdungserscheinungen zu vermeiden.“ (ebd., 2/ Teil „Unterstufe“)

Mit bloßem Fokus auf sozialistische Anforderungen beleuchten die wenigen als real vermittelten Wissensvorräte innerhalb der (bildungs-)politisch relevanten Dokumente die Unterstufenschüler folglich nicht.

Auch im Rahmen der allgemein über die Schüler in der DDR als ideal vermittelten Wissensvorräte steht die Weiterentwicklung der demokratischen Schule zu einer sozialistischen im Mittelpunkt. Diese geforderte Entwicklung wird v.a. direkt mit dem umfassenden Ziel der sozialistischen Erziehung gekoppelt (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1; 1958\_pol\_DDR\_3b; 1959\_pol\_DDR\_2):

„Die sozialistische Erziehung ist das Kernstück bei der Weiterentwicklung der deutschen demokratischen Schule zu einer sozialistischen Schule. Deshalb fordert die Arbeiterklasse und mit ihr alle fortschrittlichen Schichten der Bevölkerung, daß der Erziehungsprozeß den sozialistischen Erziehungszielen und damit unseren gesellschaftlichen Notwendigkeiten gerecht wird.“ (1958\_pol\_DDR\_1, 91)

Anliegen der hier bezeichneten sozialistischen Erziehung ist die Herausbildung von „allseitig entwickelten Menschen mit hoher Kultur und Bildung, mit einer sozialistischen Weltanschauung und einer sozialistischen Moral“ (1958\_pol\_DDR\_3b, 11). Besonders deutlich wird dies im diachronen Verlauf zum ersten Mal auf der Schulkonferenz der SED von 1958 deklariert und auch konkretisiert. So soll die geforderte sozialistische Weltanschauung der Schüler auf der sicheren Kenntnis der Grundlagen der Wissenschaft und der Grundgesetze des sozialistischen Lebens basieren und außerdem frei von jeglichem Aberglauben und Mystizismus sein (vgl. ebd.). Die ebenfalls zu entwickelnde

sozialistische Moral impliziert als wichtigste Grunddeterminante den Aspekt des Patriotismus (vgl. ebd.)<sup>763</sup>. Darüber hinaus steht sie idealerweise sowohl mit einem neuen Verhältnis zum gesellschaftlichen Eigentum und zur Arbeit im Sinne einer sozialistischen Arbeitsmoral in Verbindung wie auch mit einer bewussten Disziplin und Achtung der Grundsätze des sozialistischen Zusammenlebens, dessen Grundform das Kollektiv darstellt (vgl. ebd.). Erreicht werden sollen die mit der sozialistischen Erziehung verbundenen Ziele durch den Ansatz der polytechnischen Bildung, der in der bis 1964 für alle Schüler obligatorisch werdenden, neu eingeführten zehnjährigen Mittelschule eine eminenten Stellenwert hat (vgl. 1958\_pol\_DDR\_2; 1959\_pol\_DDR\_2). Verknüpft ist diese von den Kindern zu erwerbende polytechnische Bildung und Erziehung v.a. mit der hierfür nötigen Überwindung der Trennung von Theorie und Praxis bzw. wissenschaftlichem Unterricht und produktiver Arbeit. Hierdurch sollen die Schüler im Rahmen ihrer Entwicklung zu vollwertigen Bürgern der sozialistischen Ordnung die Qualität ihres Wissens verbessern wie darauf aufbauend entsprechende Überzeugungen und Einsichten im Sinne eines sozialistischen Bewusstseins herausbilden. Dies geschieht, indem sie sich durch persönliche Erlebnisse die wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse zu eigen machen und durch die Verknüpfung ihrer gesammelten Erfahrungen mit dem Unterrichtsgeschehen sowohl naturwissenschaftlich, ökonomisch als auch politisch vertiefte Erkenntnisse gewinnen (vgl. 1958\_pol\_DDR\_3b):

„Die Erhöhung des Niveaus der Bildung unseres wissenschaftlichen Unterrichts darf nicht nur in größerem Einzelwissen, in besserer Auswahl der Stoffe gesucht werden, sondern vor allem darin, daß exakte, wissenschaftliche Kenntnisse und Einsichten, besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern, durch polytechnische Kenntnisse über die Grundlagen der sozialistischen Produktion und durch die praktischen Erfahrungen aus der produktiven Arbeit selbst vertieft und bereichert werden.“ (ebd., 18)

Einher gehen die in der Praxis gesammelten Erfahrungen automatisch mit der eigenen Durchführung körperlicher (gesellschaftlich-nützlicher bzw. produktiver) Arbeiten, durch die die Schüler auch das erwünschte sozialistisch moralische Verhalten und zudem die hierfür nötige Achtung und Liebe zur Arbeit entwickeln (vgl. ebd.)<sup>764</sup>. Mit dieser relativ ausführlichen Beschreibung der von den Kindern im Sinne der sozialistischen Erziehungsvorgaben zu erreichenden Ideale liefert die Schulkonferenz der SED wesentliche Bestimmungselemente der in den Jahren 1958 und 1959 insgesamt dominierenden Zuschreibungen. Deren Inhalte finden sich größtenteils in den anderen für diese zeit-

<sup>763</sup> Mit der geforderten Entwicklung des Patriotismus findet sich eine Idee der vorangegangenen zeitschrifteninterne Periode von 1954 bis 1957 wieder, die auf der Schulkonferenz der SED wie folgt konkretisiert wird:

„Er bedeutet: Liebe zur Deutschen Demokratischen Republik und zu unserem Arbeiter-und-Bauern-Staat, dem Vaterland der Werktätigen, Liebe und Achtung zur Arbeiterklasse und ihrer Partei, Haß gegen alle Feinde, die unseren Staat und seinen sozialistischen Aufbau vernichten wollen, Bereitschaft, diesen Staat mit allen seinen Errungenschaften für die werktätigen Menschen, wenn nötig, auch mit der Waffe in der Hand zu verteidigen, und das Bekenntnis und das Handeln im Geiste der internationalen Solidarität der Arbeiterklasse.“ (1958\_pol\_DDR\_3b, 13f.)

<sup>764</sup> Mit diesen Grundtendenzen grenzt sich die polytechnische Bildung zwar stark von der bürgerlichen Arbeitsschule ab, stellt jedoch trotzdem keinen Widerspruch zur humanistischen Bildung dar, sofern diese nicht als geisteswissenschaftliche Bildung im engeren Sinne gemeint ist. Zudem stimmen auch die Lebensinteressen der Familie mit den sozialistischen Erziehungszielen überein, da die Kinder so zu lebensstüchtigen, zukunftsfreudigen, gebildeten und gesunden Menschen erzogen werden (vgl. 1958\_pol\_DDR\_3b).

schrifteninterne Periode relevanten, zeitlich vor wie nach der Schulkonferenz erschienenen Dokumenten wieder und werden durch diese nur in Teilen noch ergänzt oder erweitert. So liefert die vorgelagert erschienene „Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1957/58“ v.a. eine inhaltlich vertiefte Darstellung des Aspekts der erwünschten Entwicklung sozialistischer Arbeitsmoral inklusive der in Verbindung damit stehenden kindlichen Charaktereigenschaften<sup>765</sup> sowie der daraus idealerweise resultierenden aktiven Teilnahme der Schüler am Kampf für den Ausbau sozialistischer Errungenschaften (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1). Darüber hinaus wird lediglich auf die polytechnische Bildung als Grundlage des Erwerbs dieser Arbeitsmoral ansatzweise Bezug genommen. Weitere Elemente der sozialistischen Erziehung finden sich in dieser Durchführungsanweisung hingegen kaum (vgl. ebd.). Anders gelagert ist die Schwerpunktsetzung innerhalb der „Beschlüsse des V. Parteitages der SED“ vom 16. Juli 1958 (vgl. 1959\_pol\_DDR\_5). Diese berufen sich zwar nicht direkt auf die Schulkonferenz der SED, wiederholen jedoch deren zentrale Idealvorgaben knapp und liefern des Weiteren erstmalig eine stichhaltige Definition des Konstrukts der sozialistischen Erziehung und der sich hieraus ergebenden allgemeinen Zielvorgaben für die Schüler:

„Sozialistische Erziehung heißt: Allseitige Entwicklung der Persönlichkeit, Erziehung zu Solidarität und kollektivem Handeln, Erziehung zur Liebe zur Arbeit, Erziehung zu kämpferischer Aktivität, Vermittlung einer hohen theoretischen und musischen Allgemeinbildung, Entfaltung aller geistigen und körperlichen Fähigkeiten, das heißt, Bildung des sozialistischen Bewußtseins zum Wohle des Volkes und der Nation. Die sozialistische Erziehung geht von den grundlegenden Erkenntnissen der objektiven allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung in Natur, Gesellschaft und im Denken aus, die die einzig wissenschaftliche Weltanschauung, der dialektische Materialismus, erkennbar macht.“ (ebd., 72)

Diese Definition fußt auch auf den als allgemeingültig von Walter Ulbricht auf dem V. Parteitag verkündeten „10 Geboten für den neuen sozialistischen Menschen“<sup>766</sup>, die jedoch

<sup>765</sup> Zu diesen Charaktereigenschaften, die die Schüler in Verbindung mit der sozialistischen Arbeitsmoral erwerben sollen, zählen u.a. im eher allgemeineren Sinne die Bereitschaft, freudig, bewusst, zielstrebig, ausdauernd, planvoll ökonomisch und kameradschaftlich zu arbeiten. Hinzu kommt mit Blick auf das sozialistische System die Forderung, dass die Schüler den Wunsch entwickeln, ihre Kraft zur Lösung der gewaltigen Aufgaben einzusetzen, die der Aufbau des Sozialismus stellt (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1).

<sup>766</sup> Die zehn Gebote als Grundsätze der sozialistischen Ethik und Moral lauten wie folgt:

„Das moralische Gesicht des neuen sozialistischen Menschen, der sich in diesem edlen Kampf um den Sieg des Sozialismus entwickelt, wird bestimmt durch die Einhaltung der grundlegenden Moralgesetze:

1. Du sollst Dich steht für die internationale Solidarität der Arbeiterklasse und aller Werktätigen sowie für die unverbrüchliche Verbundenheit aller sozialistischen Länder einsetzen.
2. Du sollst Dein Vaterland lieben und stets bereit sein, Deine ganze Kraft und Fähigkeit für die Verteidigung der Arbeiter-und-Bauern-Macht einzusetzen.
3. Du sollst helfen, die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen zu beseitigen.
4. Du sollst gute Taten für den Sozialismus vollbringen, denn der Sozialismus führt zu einem besseren Leben für alle Werktätigen.
5. Du sollst beim Aufbau des Sozialismus im Geiste der gegenseitigen Hilfe und der kameradschaftlichen Zusammenarbeit handeln, das Kollektiv achten und seine Kritik beherzigen.
6. Du sollst das Volkseigentum schützen und mehren.
7. Du sollst stets nach Verbesserung deiner Leistung streben, sparsam sein und die sozialistische Arbeitsdisziplin festigen.
8. Du sollst Deine Kinder im Geiste des Friedens und des Sozialismus zu allseitig gebildeten, charakterfesten und körperlich gestählten Menschen erziehen.

noch nicht in den dazugehörigen Beschlüssen enthalten sind. Die nun festgesetzten Zielvorgaben der sozialistischen Erziehung greift in etwas anderer Formulierung auch das „Gesetz über den Siebenjahrplan“ für die Jahre 1959 bis 1965 in der dort befindlichen Definition „allseitig gebildeter, sozialistischer Menschen“ (1959\_pol\_DDR\_1, 10) auf, beinhaltet ferner jedoch kaum weitere Idealattributionen. Anders verhält sich dies hinsichtlich der Thesen des ZK der SED, die den V. Parteitag ausführlich nachbereiten. Neben einer Wiederholung seiner Inhalte inklusive der erneuten Berufung auf die „10 Gebote für den neuen sozialistischen Menschen“ konzentrieren sich die Thesen v.a. auf die Konkretisierung der nun bestehenden Anforderungen an die Schüler. Diese Vorgaben resultieren aus der Notwendigkeit der Umsetzung der polytechnischen Bildung und der Verbindung des Bildungsverständnisses mit dem Fachunterricht (vgl. 1959\_pol\_DDR\_2). Hierzu zählt im Sinne der Grundlagen polytechnischer Bildung, dass die Schüler idealerweise produktiv tätig sind und sowohl die im Fachunterricht erworbenen Kenntnisse in der Praxis anwenden als auch umgekehrt neue Erkenntnisse aus der Praxis gewinnen und mit in den Unterricht hineintragen. Dies gilt für die landwirtschaftliche Produktion genauso wie für die Arbeitsorganisation im Betrieb (vgl. ebd.). Kenntnisse, die die Kinder aus der Synthese von Theorie und Praxis gewinnen sollen, werden innerhalb der Idealattributionen zum einen detailliert mit engem Fokus auf die sozialistische Produktion vermittelt<sup>767</sup> und zum anderen in der Verbindung mit einzelnen Fachinhalten in einer umfassenden Bandbreite dargestellt<sup>768</sup>. Naturwissenschaftliche und mathematische Lerninhalte, die die Schüler erwerben, sind hierbei von besonderer Bedeutung (vgl. ebd.). Demnach erweitern die Idealzuschreibungen der Thesen des ZK der SED den Grundgedanken der sozialistischen Erziehung insbesondere um den mit der polytechnischen Bildung einhergehenden Aspekt der „allgemeinen Erhöhung des Bildungsniveaus“ (ebd., 20). Dieser soll bei den Schülern zu einer allseitigen Leistungssteigerung sowie zum Erreichen des jeweiligen Jahrgangsstufenziels führen und zielt damit v.a. auf von ihnen gefordertes Wissen ab. Ähnlich der Thesen des ZK der SED wiederholt der ebenfalls nach dem V. Parteitag erschienene „Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule“ in seiner Präambel nicht nur

---

9. Du sollst sauber und anständig leben und Deine Familie achten.

10. Du sollst Solidarität mit den um ihre nationale Befreiung kämpfenden und den ihre nationale Unabhängigkeit verteidigenden Völkern üben.“ (Ulbricht 1958, 11)

<sup>767</sup> So sollen die Schüler mit engem Bezug auf die sozialistische Produktion bspw. chemische Produktionsprozesse und die Bedeutung der chemischen Industrie in der DDR verstehen lernen, Besonderheiten der Landwirtschaft im Sinne von Grundkenntnissen über Acker- und Pflanzenanbau, Gartenbau, Landtechnik und Tierhaltung erwerben, sich Grundkenntnisse in der Metallbearbeitung, Elektrotechnik, Maschinenkunde und Arbeitsorganisation aneignen und mit der Funktion und der Innenmechanisierung der Landmaschinen im jeweiligen Arbeitsprozess vertraut werden (vgl. 1959\_pol\_DDR\_2).

<sup>768</sup> Im Allgemeinen sollen die Schüler durch eine höhere Qualität des Fachunterrichts, die die Verbindung von Unterrichts und Praxis mit sich bringt, Entwicklungstendenzen in Wissenschaft und Technik kennenlernen und dadurch ein festes, anwendungsbereites Wissen wie auch selbstständiges Denken entwickeln. Nach Unterrichtsfächern aufgeteilt zählen hierzu bspw. der Erwerb eines technischen Verständnisses im technischen Zeichnen, die intensivere Entwicklung der Sprache anhand der Erlebnisse der Schüler in der Produktion, das Kennenlernen von Gesetzmäßigkeiten in den Naturwissenschaften und in der Mathematik oder das Erlernen von mindestens einer Fremdsprache. Auch Ziele innerhalb der körperlichen und der musischen Bildung im Sinne der Erreichung des Ideals der allseitigen Bildung sollen von den Schülern in Kombination mit polytechnischen Inhalten verfolgt werden (vgl. 1959\_pol\_DDR\_2).

die allgemeinen Grundlagen der sozialistischen Erziehung inklusive der 10 sozialistischen Gebote und der erneuten Betonung der notwendigen Entwicklung von Kollektivität als wichtiger Teil der sozialistischen Moral. Er betont daneben v.a. den Aspekt der Gewinnung von exaktem, anwendungsbereitem Lernwissen und dem entsprechenden Denkvermögen. Dies eignen sich die Schüler in den einzelnen Unterrichtsfächern u.a. durch die polytechnische Bildung und die darin angelegte enge Verbindung von Leben und Schule an (vgl. 1959\_pol\_DDR\_3b)<sup>769</sup>. Von besonderer Relevanz ist der Aspekt der erwünschten Leistungssteigerung hinsichtlich der in den Dokumenten der Jahre 1958 und 1959 häufig gesondert erwähnten Gruppe der Arbeiter- und Bauernkinder, die sich systematisch entwickeln und leistungsmäßig zu den besten Schülern der Schulklasse gehören sollen (vgl. u.a. 1958\_pol\_DDR\_1; 1959\_pol\_DDR\_2; 1959\_pol\_DDR\_5). Jenseits dieser umfassenden für die Schüler aller Jahrgangsstufen in der DDR zutreffenden Idealattributionen finden sich ideale Wissensvorräte, die explizit über die Schüler der Unterstufe vermittelt werden, in den ausgewählten Dokumenten der Jahre 1958 und 1959 eher selten. Trotzdem sind sie in den Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, den Schriften über die Schulkonferenz der SED wie auch den Thesen des ZK der SED und letztlich dem Lehrplan für die zehnklassige polytechnische Oberschule präsent und bewegen sich im gegebenen Falle im Gesamtkontext der allseits geforderten sozialistischen Erziehung. So beschreiben sie hinsichtlich der Vorbereitung der polytechnischen Bildung der höheren Schulklassen meist Aktivitäten, die die Schüler bereits in der Unterstufe durchführen sollen. Hierzu zählt im Sinne eines Konsenses innerhalb aller relevanter Dokumente das Werken, in dem die Kinder idealerweise praktische Arbeiten anhand erster Werkskizzen durchführen und dadurch erste Fertigkeiten in der Handhabung von Werkzeugen und in der Bearbeitung von Werkstoffen erwerben (vgl. 1958\_pol\_DDR\_2; 1958\_pol\_DDR\_3b; 1959\_pol\_DDR\_2). Darüber hinaus spielen jedoch auch gesellschaftlich-nützliche Aktivitäten der Schüler zur Vorbereitung ihrer polytechnischen Bildung in der Unterstufe eine Rolle, die u.a. im Schulgarten, in den Grünanlagen des Ortes oder im Kontakt mit den sozialistischen Betrieben stattfinden sollen (vgl. 1958\_pol\_DDR\_2; 1959\_pol\_DDR\_3). Innerhalb der Thesen des ZK der SED werden derartige Tätigkeiten jedoch nicht im Unterricht, sondern als Aufgabe der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ verortet (vgl. 1959\_pol\_DDR\_2). Einzig ausführlicher setzt sich die Präambel des Lehrplans für die zehnklassige polytechnische Oberschule ergänzend mit Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auseinander, die sich die Unterstufenschüler jenseits der strikten Fokussierung auf die Vorbereitung der polytechnischen Bildung in verschiedenen Unterrichtsfächern aneignen sollen (vgl. 1959\_pol\_DDR\_3)<sup>770</sup>. Trotzdem

<sup>769</sup> In der Präambel des Lehrplans werden die Rollen der einzelnen Fächer im System der polytechnischen Bildung und damit auch die von den Schülern zu erwerbenden naturwissenschaftlich-mathematischen, geschichtswissenschaftlichen, musischen, literarischen und künstlerischen Erkenntnisse und Einsichten benannt. In enger Verbindung stehen diese Einsichten v.a. im musisch-künstlerischen Bereich mit einer zudem erwünschten emotionalen Erfassung der Welt (vgl. 1959\_pol\_DDR\_3).

<sup>770</sup> So sollen die Schüler u.a. Voraussetzungen für ein richtiges Verständnis der Wirklichkeit erwerben, ästhetische Erfahrungen mit Liedern, Gedichten, Reimen und Spielen im Unterricht sammeln, sich im Turnen, auf Unterrichtsgängen und bei Wanderungen körperlich gut entwickeln und hygienische Gewohnheiten herausbilden, ihre Muttersprache altersgemäß beherrschen lernen, sich Grundfertigkeiten im Lesen und Schreiben aneignen, ihren mündlichen und schriftlichen Ausdruck verbessern, Zusammenhänge über Vorgänge und Erscheinungen in Natur und Gesellschaft erfassen, klare Vorstellungen und Begriffe erwerben, ihre Beobachtungsfähigkeit ausbilden und Arbeitstechniken für den späteren Fachunterricht üben (vgl. 1959\_pol\_DDR\_3).



weisen diese geforderten Inhalte einen mehr oder weniger starken Bezug zum Gesamtkonstrukt der sozialistischen Erziehung nach der entsprechenden Definition aus den Beschlüssen des V. Parteitages auf, auch wenn die Beschlüsse nicht als direkte Referenz benannt werden (vgl. 1959\_pol\_DDR\_5).

Mit Bezug auf solche Dokumente, die bereits in den Jahren 1954 bis 1957 innerhalb der Zeitschrift „Die Unterstufe“ häufiger Erwähnung finden, sind auf (bildungs-)politischer Ebene in den Jahren 1958 und 1959 erneut die „Schülerregeln“ und die „Anweisungen zur Durchführung des Schuljahres 1956/57“ aus den Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung von Relevanz (vgl. 1955\_pol\_DDR\_4; 1956\_pol\_DDR\_3). Beide Dokumente vermitteln nur ideale Wissensvorräte über die Schüler aller Jahrgangsstufen. Dabei steht bei den „Schülerregeln“ das Auftreten der Kinder als gute Schüler im Mittelpunkt, das mit Disziplin und anderen allgemeinen wie lernbezogenen Verhaltensweisen zusammenhängt. Die „Anweisungen zur Durchführung des Schuljahres 1956/57“ fokussieren hingegen v.a. das von den Schülern zu erreichende Ziel der polytechnischen Bildung, das jedoch v.a. mit den Forderungen nach Staatsbewusstsein und der Heimatliebe in Verbindung gebracht wird (vgl. 1956\_pol\_DDR\_3) (s. Anhang 4.2.23). Zuschreibungen, die im Speziellen die Schüler der Unterstufe betreffen, finden sich in diesen Dokumenten keine.

### *B. (Schul-)pädagogisch-didaktischer Kontext in der DDR*

(Schul-)pädagogisch-didaktische Ereignisse und Publikationen in der DDR sind in den Jahren 1958 und 1959 kaum von Bedeutung. Lediglich die Landschulkonferenz von Güstrow findet in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ mehrfach Benennung. Im Speziellen befasst sich diese mit den Aufgaben der allgemeinbildenden Schulen bei der sozialistischen Umgestaltung des Dorfes und lenkt den Blick hierfür v.a. auf die Landschulen und die Landschüler (vgl. 1958\_päd\_DDR\_1b; 1958\_pol\_DDR\_1c). So treten innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte nur Attribuierungen auf, die sich im Konkreten auf diese Schülergruppe beziehen und ihnen eine besonders problematische Ausgangssituation hinsichtlich ihres schulischen Lernens zuschreiben. Dies äußert sich einerseits darin, dass die Landschüler trotz ihrer technischen Interessen v.a. städtische Berufe ergreifen, da sie von der sozialistischen Perspektive auf das Dorf noch nicht erfüllt sind und Berufe in der landwirtschaftlichen Produktion als minderqualifiziert ansehen. Andererseits sind sie auf den Oberschulen der Landkreise massiv unterrepräsentiert (vgl. 1958\_päd\_DDR\_1a). Für beide Aspekte wird eine defizitäre Unterrichtsgestaltung auf dem Lande, u.a. im Sinne einer nicht ausreichenden Verknüpfung von Unterricht und Praxis, angeführt. So sind die Schüler zwar auf Arbeitseinsätzen in der sozialistischen Produktion aktiv, können solche Erlebnisse jedoch nicht in den Unterricht mit einbringen und gewinnen so keine ausreichenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aus ihrem Einsatz im System der landwirtschaftlichen Produktion. Des Weiteren werden manche Unterrichtsfächer wie Russisch oder Turnen in den Landschulen teilweise so vernachlässigt, dass die Schüler auch hier Wissens- und Fertigungsdefizite entwickeln (vgl. ebd.). Mit speziellem Blick auf die Unterstufenschüler der Landschulen werden die realen Zuschreibungen nicht weiter konkretisiert.

Innerhalb der Idealattributionen finden sich als Ausgangspunkt für eine dezidierte Auseinandersetzung mit den für Landschüler gültigen Zielvorgaben auch Zuschreibungen, die auf alle Schüler der DDR zutreffen. Danach sollen alle zu sozialistischen Men-

schen mit einer entsprechenden sozialistischen Moral werden, die *„begeistert und zugleich besonnen, zupackend und zugleich haushälterisch ihre Kraft zur Lösung der gewaltigen Aufgaben einsetzen, die der Aufbau des Sozialismus stellt“* (ebd., 11; Herv. i. Orig.). Hierzu zählt auch, dass die Schüler alle mit der sozialistischen Umgestaltung des Dorfes vertraut werden. Dieses Kennenlernen erfolgt jedoch in Stadt- und Landschulen in unterschiedlicher Form, da trotz des gleichen Rechtes auf Bildung für alle jedes Kind idealerweise *„ausgehend von den gesellschaftlichen Bedürfnissen [...] eine seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende vollwertige Ausbildung“* (ebd., 10; Herv. i. Orig.) erhält. Dementsprechend gelten für die Landschüler durchaus spezifische Anforderungen, die auf der Güstrower Landschulkonferenz explizit dargestellt werden. V.a. sollen sie, wie dies bereits auch auf der 3. Parteikonferenz der SED 1956 von Walter Ulbricht verkündet wurde, an der Umgestaltung des sozialistischen Dorfes partizipieren. Dies impliziert im Sinne der von ihnen erwünschten weltanschaulichen und politischen Haltung ihre Vorbereitung auf den Kampf für das Neue auf dem Lande wie auch ihre direkte Beteiligung an revolutionären Geschehen (vgl. 1958\_päd\_DDR\_1a; 1958\_päd\_DDR\_1c):

„Zur sozialistischen Umgestaltung des Dorfes soll auch die Schule ihren Beitrag leisten. Wir müssen unsere Schüler der Landschulen und der Mittelschulen in den MTS-Bereichen mit der Liebe zum Dorf erfüllen und sie zur Bereitschaft führen, landwirtschaftliche Berufe zu ergreifen.“ (1958\_päd\_DDR\_1a, 9; Herv. i. Orig.)

Für eine derartige Beteiligung müssen sie als Grundlage bestimmte manuelle und technische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die weit über einfache Handarbeiten wie das Rübenziehen hinausgehen, erwerben. Diese werden auf der Güstrower Landschulkonferenz ebenfalls in Berufung auf die 3. Parteikonferenz der SED wie folgt benannt (vgl. ebd.):

„Die Kinder sollen auf den Feldern der volkseigenen Güter, der Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften und in den Schulgärten den örtlichen Bedingungen entsprechend die praktische Anwendung der Agrobiologie kennenlernen und selbst Fertigkeiten erwerben. Auf dem Gebiet der Viehzucht ist es notwendig, sie über die Futtergrundlage, vor allem den Maisanbau, die Haltung, Pflege und Aufzucht der Tiere sowie über die Tierseuchenbekämpfung zu unterrichten. Darüber hinaus erfordert die sozialistische Umgestaltung des Dorfes, daß die Schüler bereits bestimmte ökonomische Kenntnisse erwerben. Sie müssen den Aufbau und die Arbeitsweise der Maschinen-Traktoren-Stationen, der volkseigenen Güter, der Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften, der Feldbau- und Traktorenbrigaden sowie die Perspektive des Kreises kennen.“ (ebd.; Herv. i. Orig.)

Um den beschriebenen idealen Anforderungen gerecht werden zu können, müssen die Landschüler durch einen entsprechenden Unterricht, der in enger Verbindung mit der sozialistischen Produktion steht<sup>771</sup>, vorbereitet werden. Dieser vereint Erfahrungen in der Produktion mit einer entsprechenden thematischen Orientierung der einzelnen Unterrichtsfächer. So sollen sich die Schüler bspw. mit Hilfe des naturwissenschaftlichen Unterrichts eine wissenschaftlich begründete, materialistische Weltanschauung aneignen und damit die Grundlagen des dialektischen Materialismus und der Entwicklungsgesetze der menschlichen Gesellschaft begreifen. Andererseits sind neben ergänzenden intellektuellen Kenntnissen auch erwünschte emotionale Erfahrungen der Schüler mit der

<sup>771</sup> Derartige Verbindungen sollen bspw. auch durch Einsätze in den Werkstätten der MTS und den volkseigenen Betrieben, die dann im produktionstechnischen Unterricht vor- und nachbereitet werden, entstehen (vgl. 1958\_pol\_DDR\_1a).

Landwirtschaft von Relevanz, die sie bspw. durch Lesen von Gedichten, Singen von Liedern oder Zeichnen und Basteln im Unterricht sammeln (vgl. ebd.). Jenseits des Ziels der kognitiven wie emotional-volitiven Vorbereitung der Landschüler für die sozialistische Umgestaltung des Dorfes geht es folglich auch um eine allgemeine Erhöhung ihres Bildungsniveaus und damit verbunden die Steigerung ihrer Präsenz an den Oberschulen der Landkreise (vgl. ebd.). Mit speziellem Bezug auf die Unterstufenschüler enthalten die vermittelten Wissensvorräte lediglich den ergänzenden Hinweis, dass die Schüler in den ersten vier Schuljahren v.a. im Rahmen des Werkunterrichts Erfahrungen mit der Produktion sammeln und bspw. in Zusammenarbeit mit der MTS Motoren betrachten, auseinandernehmen und reparieren sollen (vgl. ebd.).

Mit Blick auf Dokumente aus der zeitschrifteninternen Vorgängerperiode, die erneut von Relevanz sind, spielen auf (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene nur die Inhalte des V. Pädagogischen Kongresses erneut eine Rolle, da sie als Vorbereiter für die in den Jahren 1958 und 1959 frequentiert propagierten Inhalte fungieren und diese bereits in Ansätzen vorwegnehmen (vgl. 1956\_päd\_DDR\_1) (s. Anhang 4.2.23). So stehen innerhalb der realen Attribuierungen die altersspezifischen Lerneinheiten der Schüler im Mittelpunkt, dies jedoch unter dem Blick auf ihre Eignung für die Entwicklung patriotischer Überzeugungen und Handlungsweisen. Auch bei den Unterstufenschülern finden ihre alterstypischen Möglichkeiten des Erwerbs patriotischer Überzeugungen im Heimatkundeunterricht kurz Erwähnung (vgl. ebd.). Die ausführlicher ausfallenden Idealattributionen umschreiben hinsichtlich aller Schüler der DDR zum einen den von ihnen auf der Basis ihrer natürlichen Heimatliebe zu entwickelnden sozialistischen Patriotismus inklusive der dazugehörigen sozialistischen Moral. Zum anderen sollen die Schüler u.a. durch gesellschaftlich-nützliche Arbeiten eine polytechnische Bildung erwerben, die sich auf Kenntnisse und Fertigkeiten wie auch auf den Erwerb o.g. Überzeugungen bezieht. Auch die spezifisch an die Unterstufenschüler gerichteten Idealattributionen fordern von ihnen v.a. eine patriotische Orientierung, wohingegen Ziele im Bereich der polytechnischen Bildung kaum Benennung finden (vgl. ebd.).

### *C. (Schul-)pädagogisch-didaktischer Kontext in der Sowjetunion*

Die beiden aus der Sowjetunion stammenden und ins Deutsche übersetzten, pädagogisch-didaktischen Werke, die hier von Relevanz sind, stehen thematisch maximal in einem Ergänzungsverhältnis zueinander und weisen hinsichtlich der Inhalte, die sich auf die Schüler im Expliziten beziehen, nicht die gleichen Tendenzen auf. Dies hat einerseits mit den unterschiedlichen Publikationsjahren zu tun, da die Sammlung ausgewählter Reden und Aufsätze über die kommunistische Erziehung von Michail Iwarowitsch Kalinin von 1949 stammt, das von Schapowalenko veröffentlichte Werk „Polytechnische Bildung in der sowjetischen Schule“ hingegen 1958 erschienen ist (vgl. 1958\_päd\_SOWJ\_1; 1959\_päd\_SOWJ\_1). Andererseits tragen auch die prinzipiell unterschiedlichen Themenstellungen zu solchen schülerbezogenen Differenzen bei, da sich die von Kalinin ausgewählte Rede<sup>772</sup> auf allgemeine Grundlagen der kommunistischen Erzie-

<sup>772</sup> Da sich die Benennungen innerhalb der Zeitschrift „Die Unterstufe“ allesamt auf Kalinins „Rede in einer von der Redaktion der ‚Lehrerzeitung‘ einberufenen Beratung der besten Stadt- und Landschulen am 28. Dezember 1938“ beziehen, wird aus dem Gesamtwerk „Über kommunistische Erziehung“ auch nur auf diese Rede Bezug genommen (vgl. 1958\_päd\_SOWJ\_1).

hung bezieht, wohingegen bei Schapowalenko explizit die polytechnische Bildung in ihrer konkreten Umsetzung im Mittelpunkt steht (vgl. ebd.). Diese Diskrepanz macht sich bereits in den wenigen als real vermittelten Wissensvorräten über die Schüler im Allgemeinen bemerkbar. Hier werden die Kinder bei Kalinin als sehr empfänglich und wachsam, dementsprechend auch nicht betrügerisch und v.a. von ihrer Kinderpsyche beeinflusst, dargestellt (vgl. ebd.). Bei Schapowalenko geht es v.a. um ihre prinzipiell positive Reaktion auf die polytechnische Bildung. So trägt Arbeit bei den Schülern zu ihrer physischen Entwicklung bei, erhöht ihre Disziplin, Ernsthaftigkeit und Selbstständigkeit im eigenen Agieren und steigert die Anforderungen, die sie an ihre Freunde stellen (vgl. 1959\_päd\_SOWJ\_1). Benennungen, die Schüler der unteren Jahrgangsstufen im Expliziten betreffen, finden sich darüber hinaus nicht.

Auch die als ideal über die Schüler aller Jahrgangsstufen vermittelten Wissensvorräte innerhalb der sowjetischen, pädagogisch-didaktischen Dokumente sind thematisch weitgehend zweigeteilt und stehen letztlich in einem Ergänzungsverhältnis zueinander. So fokussiert Kalinin v.a. die erwünschte Erziehung von neuen Menschen als Bürger der sozialistischen Gesellschaft, die bestimmte Eigenschaften entwickeln sollen. Hierzu zählen neben der im Allgemeinen vornehmlich geforderten Liebe zum Volk, zu den werktätigen Massen, zu den Menschen und zur Arbeit noch weitere ideale Zielvorgaben, die sich hinsichtlich ihrer Erreichbarkeit auch an den realen Ausgangslagen der Schüler orientieren (vgl. 1958\_päd\_SOWJ\_1):

„Die Hauptsache ist, daß man ... unsere Kinder zu wirklich guten, wirklich sozialistischen Bürgern, zu ehrlichen, mutigen, von Kameradschaftsgefühl durchdrungenen und im Rahmen der kindlichen Psyche und der kindlichen Möglichkeiten disziplinierten Menschen erzieht.“ (ebd., 50; Herv. i. Orig.)

Insbesondere den Aspekt der erwünschten Arbeitseinstellung greift Schapowalenko ebenfalls auf, indem er seinen Schwerpunkt in Orientierung an den XX. Parteitag der KPdSU 1956<sup>773</sup> auf die hier für die Schüler dominierende Zielvorgabe der Entwicklung eines polytechnischen Gesichtskreises legt (vgl. 1959\_päd\_SOWJ\_1). So zählt hierzu im Sinne eines Schlußschlusses mit Kalinins Abhandlung der nötige Erwerb einer kommunistischen Einstellung zur Arbeit, die u.a. von der Achtung vor der Arbeit und einer Fähigkeit, sich der Arbeits- und Organisationsordnung unterzuordnen, geprägt ist. Ferner sollen sich die Schüler jedoch auf der Basis einer allseitigen Entwicklung und einer generell angestrebten hohen Allgemeinbildung auch entsprechende Fachkenntnisse über die Produktion wie zudem die notwendigen Arbeitsfertigkeiten aneignen, durch die sie nach Schulabschluss erfolgreich an der materiellen Produktion teilnehmen können<sup>774</sup>. Zentrale Maßnahme für die Erreichung dieser Ziele ist nach dem Leninschen Prinzip der Verbindung von Theorie und Praxis die Synthese aus polytechnischer Bildung und pro-

<sup>773</sup> Zwar wurde die Verwirklichung der polytechnischen Bildung bereits mit dem Beschluss des Übergangs zur allgemeinbildenden Mittelschule auf dem XIX. Parteitag der KPdSU im Oktober 1952 festgelegt, jedoch nur ungenügend umgesetzt. Dies machte eine Kurskorrektur auf dem XX. Parteitag der KPdSU 1956 nötig (vgl. 1959\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>774</sup> Hierzu zählen polytechnische Kenntnisse über die sozialistische Produktionsweise wie auch die naturwissenschaftlichen Grundlagen der Produktion. Daneben sind zudem polytechnische Fähigkeiten und Fertigkeiten wie bspw. Mess-, Konstruktions- oder Montagefertigkeiten von Relevanz. Auch eine physische Abhärtung, die der Herausbildung einer sozialistischen Arbeitskultur dienen soll, gehört zu den im Zusammenhang mit dem polytechnischen Gesichtskreis geforderten Zielvorgaben (vgl. 1959\_päd\_SOWJ\_1).

duktiver Arbeit durch polytechnischen Unterricht. Als Folge fungiert die produktive Arbeit in diesem Gesamtgefüge v.a. „als Mittel zur Herausbildung von Kenntnissen und Fertigkeiten“ (ebd., 154). Im Konkreteren bedeutet dies, dass die Schüler im Rahmen eigener Tätigkeiten die wichtigsten Zweige der modernen industriellen und landwirtschaftlichen Produktion kennenlernen und an gesellschaftlich-nützlichen Arbeiten mit entsprechendem Nutzen für die Gesellschaft partizipieren, daran anknüpfend im Rahmen der polytechnischen Bildung ebenso vorgegebene Unterrichtsinhalte in den verschiedenen Fächern erarbeiten sollen (vgl. ebd.). Mit spezifischem Bezug auf die Schüler der ersten vier Jahrgangsstufen werden die an sie mit Blick auf die polytechnische Bildung gestellten Anforderungen weiter konkretisiert. Diese zeichnen sich generell durch die gezielte Synthese aus praktischen Aktivitäten und zu gewinnenden theoretischen Erkenntnissen der Kinder aus. So sollen die Schüler im Sinne eines ersten Bausteins durch ihre Aktivitäten im Werkunterricht je nach Alter, Kraft und Entwicklung verschiedene, auch schwierigere Gegenstände mit v.a. gesellschaftlich-nützlichem Wert herstellen<sup>775</sup>. Bei derlei Tätigkeiten lernen die Schüler idealerweise u.a. die wichtigsten Eigenschaften verschiedener Materialien kennen, erwerben Fähigkeiten für die elementare Bearbeitung dieser Materialien und lernen, Arbeitsanweisungen genau ausführen. Als zweiten Baustein eignen sich die Kinder in Schulgärten, die sie auch in den Sommerferien bewirtschaften, einfache Fertigkeiten in der Pflanzenzucht an. Im Sinne einer Vorbereitung auf ihre Arbeitseinsätze sollen sie zudem in Form eines dritten Bausteins Exkursionen in Patenschaftsbetriebe und auf Baustellen von Wohnhäusern durchführen, um erste Eindrücke von der Großproduktion zu erwerben. Der restliche Schulunterricht vertieft als letzter Baustein die polytechnische Bildung der Kinder, indem sie bspw. Artikel über die Herstellung bestimmter Gegenstände im Leseunterricht durchnehmen, ihre Kenntnisse in Arithmetik auf bestimmte Produktionsprozesse anwenden oder auch bestimmte technische Gegenstände zeichnen (vgl. ebd.).

---

<sup>775</sup> So sollen die Kinder mit der Zeit auch Bücher ausbessern und einbinden, Briefumschläge anfertigen, Wäsche und Kleider ausbessern und nähen, stricken und Bestellungen von Kinderkrippen und -gärten bearbeiten (vgl. 1959\_päd\_SOWJ\_1).

## 4.2.25 Deskriptive Auswertung der Kontextebenen (1960-1961)

### A. (Bildungs-)politischer Kontext in der DDR

Hinsichtlich der ausgewählten Dokumente aus dem (bildungs-)politischen Bereich ist einleitend anzumerken, dass einige von ihnen – wie das „Kommuniqué der 4. Tagung des Zentralkomitees“, der „Deutsche Friedensplan“ oder auch der „Beschluss des Zentralkomitees und des Ministerrates der Deutschen Demokratischen Republik zur weiteren Förderung und Sicherung der schöpferischen Arbeit der Lehrer“ – trotz ihrer gehäuft Benennung innerhalb der Zeitschriftenartikel wenige bis gar keine Wissensvorräte über die Schüler der DDR enthalten und folglich in der Kontextdarstellung kaum präsent sind (vgl. 1960\_pol\_DDR\_3; 1961\_pol\_DDR\_3; 1961\_pol\_DDR\_4).

Realattributionen aus den restlichen Dokumenten der Jahre 1960 und 1961 sind generell kaum präsent und betreffen im Falle einer Benennung nur die Schüler der DDR im Allgemeinen und nicht die Unterstufenschüler im Speziellen. Grundtenor der Zuschreibungen ist, dass die Schüler unter der Bedingung der unterrichtlichen Berücksichtigung ihrer v.a. in der Schulordnung betonten „altersgemäßen und individuellen Besonderheiten“ (1960\_pol\_DDR\_2, 303) aufgrund ihrer Aktivität und Selbsttätigkeit prinzipiell positive Lernvoraussetzungen aufweisen (vgl. 1960\_pol\_DDR\_1a; 1961\_pol\_DDR\_1). Daneben sind sie jedoch gelegentlich auch undiszipliniert und nicht beharrlich genug in ihrem Lernen (vgl. 1960\_pol\_DDR\_2). In Anknüpfung an diese kindlichen Lernausgangslagen finden eine Reihe an Einflussfaktoren Erwähnung, die sich prinzipiell positiv auf die Leistungen der Schüler, ihre Ordnung und Disziplin und ihre Entwicklung hin zum sozialistischen Menschen auswirken (vgl. 1960\_pol\_DDR\_2; 1961\_pol\_DDR\_1). Besonderer Fokus liegt hierbei im „Brief des Zentralkomitees an die Lehrer und die Erzieher der Deutschen Demokratischen Republik“ auf dem positiven Effekt des polytechnischen Unterrichts, der bei den Schülern durch die enge Zusammenarbeit der Schule mit den Betrieben und der landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaft zu besseren Leistungen wie auch größeren Erziehungserfolgen führt (vgl. 1961\_pol\_DDR\_1)<sup>776</sup>.

Auch die als ideal vermittelten Wissensvorräte beziehen sich nur auf die Schüler der DDR im Allgemeinen, ohne die Unterstufenschüler gesondert zu behandeln. Bereits das „Gesetz über die Teilnahme der Jugend am Aufbau der Deutschen Demokratischen Republik und die Förderung der Jugend in Schule und Beruf, bei Sport und Erholung“ von 1950 macht eine mehrdimensionale Orientierung der Zielvorgaben deutlich, die in den Jahren 1960 und 1961 als grundlegende Orientierung innerhalb der Idealattributionen vorherrscht:

„Eine gebildete, körperlich gesunde, kräftige, in ihren Auffassungen und ihrem Streben fortschrittliche Jugend sichert ein einheitliches, demokratisches und friedliebendes Deutschland.“ (1961\_pol\_DDR\_3a, 95)

<sup>776</sup> Weitere auf das Lernen und Verhalten der Schüler effektiv einwirkende Einflussfaktoren stellen Belobigungen und Auszeichnungen sowie Ermahnungen, Verwarnungen und Tadel seitens des Lehrers dar (vgl. 1960\_pol\_DDR\_2). Auch die Tagesschule mit ihren ergänzenden Freizeitangeboten verbessert die Lernergebnisse der Schüler sowie ihre allseitige, sozialistische Entwicklung, da sie mit den persönlichen Neigungen der Kinder und ebenso mit den gesellschaftlichen Bedürfnissen übereinstimmt (vgl. 1961\_pol\_DDR\_1).



Ebenso weisen ab 1959 erschienene Dokumente, die ebenfalls erst 1960 und 1961 in der Zeitschrift gehäuft Erwähnung finden, unter der Maxime der „Schaffung der Grundlagen der sozialistischen Gesellschaft“ (1960\_pol\_DDR\_1a, 859) diesen im Jugendgesetz bereits vorhandenen, mehrdimensionalen Charakter der als ideal vermittelten Wissensvorräte auf. So kann beispielweise dem „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens der Deutschen Demokratischen Republik“ folgender, an die Schüler angelegter Erwartungshorizont entnommen werden:

„Der Sozialismus aber braucht Menschen, deren [1] geistige und [2] körperliche Fähigkeiten allseitig entwickelt sind, denen [3] die Arbeit zum Lebensinhalt wird und die [4] eine hohe Achtung vor den arbeitenden Menschen haben.“ (ebd., 860; Nummerierung d. Verf.)

In Form einer Konkretisierung dieses pauschalen Anspruchs sollen die Schüler sowohl [1] „sichere Kenntnisse in den Grundlagen der Wissenschaft, der Technik und der Kultur“ (ebd., 861) erwerben<sup>777</sup> als auch [2] sich durch Körperkultur und Sport körperliche Fähigkeiten aneignen und eine insgesamt gesunde Lebensweise führen. Zudem wird von ihnen erwartet, dass sie [3] Liebe zur Arbeit und zu den arbeitenden Menschen wie auch ein Streben nach Frieden, Völkerfreundschaft entwickeln und [4] im Sinne eines letzten Teilbereiches solidarisch und kollektiv durch gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten und produktive Arbeit direkt an der sozialistischen Gesellschaft aktiv teilnehmen (vgl. ebd.). Um zu diesen allseitig polytechnisch gebildeten wie sozialistisch erzogenen und handelnden Menschen zu werden, sammeln die Schüler neben der nötigen positiven Unterstützung durch die Eltern idealerweise v.a. in der Schule und während der über den Unterricht vermittelten Kontakte zur sozialistischen Gesellschaft entsprechende Erlebnisse und Erfahrungen<sup>778</sup>:

„Durch die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den volkseigenen Betrieben und den Schulen ist die Einflussnahme der Arbeiterklasse auf die Ausbildung und Erziehung der Jugend sowie auf die gesamte Schularbeit zu verstärken.“ (ebd., 862)

Die kurz nach dem „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR“ ursprünglich ebenfalls 1959 erschienene „Verordnung über die Schaffung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen – Schulordnung“ wiederholt die vier bereits benannten Teilbereiche und ergänzt den Bereich der geforderten geistigen Fähigkeiten durch einen besonderen Fokus auf den Prozess des Erwerbs anwendungsbereiten und den jahrgangsstufenbezogenen Zielvorgaben entsprechenden Wissens (vgl. 1960\_pol\_DDR\_2). So sollen die Schüler nun während des Prozesses des Wissenserwerbs v.a. selbstständig wie -tätig agieren<sup>779</sup> und den Lernfortschritt der gesamten

<sup>777</sup> Zu diesen hohen Kenntnissen zählen u.a. Wissen über die deutsche Geschichte, die Beherrschung der Muttersprache und v.a. Russisch als Fremdsprache sowie eine Fokussierung auf Kunst und Kultur (vgl. 1960\_pol\_DDR\_1a).

<sup>778</sup> Hieraus resultiert für die Schule folgende zentrale Anforderung:

„Das kann durch eine Schule geschehen, die aufs engste mit dem gesellschaftlichen Leben, v.a. mit der sozialistischen Produktion verbunden ist. Besonders dadurch wird die Kluft zwischen der geistigen und körperlichen Arbeit und zwischen der Theorie und der Praxis überwunden.“ (1960\_pol\_DDR\_1a, 859)

<sup>779</sup> Das selbsttätige Agieren bezieht sich dabei sowohl auf das Lernen im Unterricht, das Verrichten der Hausaufgaben und den Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion (vgl. 1960\_pol\_DDR\_2).

Schulklasse und Schule mitverantwortlich mitgestalten<sup>780</sup>. Unter erneuter genereller Benennung der vier zu erreichenden Teilziele geht der 1960 erschienene „Brief des Zentralkomitees an die Lehrer und Erzieher in der DDR“ in der Betonung des Bereiches der zu erwerbenden sicheren, anwendungsbereiten und praxisverbundenen Kenntnisse noch einen Schritt weiter. Zwar fordert er prinzipiell abermals „Menschen mit hohem Fachwissen und sozialistischen Eigenschaften“ (1961\_pol\_DDR\_1, 265) als Aktive für den Sieg des Sozialismus, deklariert den Aspekt der allseitigen Bildung jedoch nun als Grundlage für die Erreichung der sozialistischen Erziehungsideale:

„Gradmesser für den Erfolg Ihrer [der Lehrer] pädagogischen Arbeit sind sichere, anwendungsbereite und praxisverbundene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler. Diese sind auch die Grundlage für die weltanschaulichen und politisch-moralischen Einsichten und Überzeugungen, die sich im Verhalten der Schüler äußern.“ (ebd., 265; Anm. d. Verf.)

Des Weiteren fällt auf, dass die Schulordnung ebenso wie der „Brief des Zentralkomitees an die Lehrer und Erzieher der DDR“ das grundlegend vorherrschende Ideal des bewussten Sozialisten mit hohem Bildungsniveau durch die generelle Forderung nach gesunden, lebensfrohen und glücklichen Menschen mit friedvollem Leben erweitern (vgl. u.a. 1960\_pol\_DDR\_2; 1960\_pol\_DDR\_3; 1961\_pol\_DDR\_1). Neben diesem Grundkanon an allseitig gültigen Idealen treten teilweise auch Anforderungen auf, die nur für bestimmte Schülergruppen benannt werden. Sie finden sich v.a. hinsichtlich der Schüler auf dem Lande, die an der sozialistischen Umgestaltung des Dorfes aktiv teilnehmen<sup>781</sup> sollen, indes hierfür notwendigerweise auch die jahrgangsstufenbezogenen Zielvorgaben erreichen müssen (vgl. 1960\_pol\_DDR\_1a; 1960\_pol\_DDR\_2; 1961\_pol\_DDR\_1).

Ergänzend zu solchen Quellen, die in den Jahren 1960 und 1961 zum ersten Mal mehrfach innerhalb der Zeitschrift „Die Unterstufe“ auftreten, finden mit den „Beschlüsse[n] des V. Parteitages der SED“ (vgl. 1959\_pol\_DDR\_5) und dem „Gesetz über den Siebenjahrplan“ (vgl. 1959\_pol\_DDR\_1) auch zwei gehäuft Erwähnung, die bereits in der vorangegangenen zeitschrifteninternen Periode artikelübergreifend relevant sind (s. Anhang 4.2.24). Beide Quellen implizieren keine Realattribuierungen und befassen sich nicht im Expliziten mit den Unterstufenschülern. Stattdessen behandeln sie in gleichsinniger, aber auch relativ oberflächlicher Form prinzipielle Anforderungen, die als Zielvorgaben der sozialistischen Erziehung für die Schüler aller Jahrgangsstufen im Sinne ideal vermittelter Wissensvorräte gelten. So sollen die Kinder durch die Einheit von theoretischem Unterricht und gesellschaftsbezogener Praxis mit Hilfe des polytechnischen Unterrichts als Vorbereitung auf ihr praktisches Leben in der sozialistischen Gesellschaft sowohl ein sozialistisches Bewusstsein erwerben wie aber auch eine allseitige Bildung und die Fähigkeit, ihre erworbenen Kenntnisse in der Praxis einsetzen zu können (vgl. 1959\_pol\_DDR\_5)<sup>782</sup>. Zum sozialisti-

<sup>780</sup> Aktiv mitgestalten sollen die Schüler den gemeinsamen Lernprozess, indem sie selber fleißig und beharrlich lernen, sich diszipliniert verhalten, am Unterricht und anderen schulischen Veranstaltungen verlässlich teilnehmen oder auch schwächeren und jüngeren Schülern beim Lernen helfen (vgl. 1960\_pol\_DDR\_2).

<sup>781</sup> Um bei der sozialistischen Umgestaltung des Dorfes mitmachen zu können, sollen sie die Liebe zur Arbeit in landwirtschaftlichen Berufen entwickeln und in der dort entstehenden Großproduktion tätig werden (1960\_pol\_DDR\_1a, 1961\_pol\_DDR\_1).

<sup>782</sup> Hierfür besteht explizit die Forderung nach einer Steigerung der Qualität der Unterrichts- und Erziehungsarbeit, um das sozialistische Bildungs- und Erziehungsideal zu erreichen (vgl. 1959\_pol\_DDR\_1).

schen Bewusstsein zählen hierbei u.a. ihre essenzielle notwendige Liebe zur Arbeit, zu den arbeitenden Menschen und zu ihrer Heimat wie auch ihre sozialistische Moral und ihre Freundschaft mit der Sowjetunion und den volksdemokratischen Ländern (vgl. 1959\_pol\_DDR\_1; 1959\_pol\_DDR\_5). Hinzu kommen im Sinne einer allseitigen Bildung noch auf der Basis eines dialektisch-materialistischen Weltbildes von den Schülern geforderte grundlegende Kenntnisse über Produktionsvorgänge, Wissenschaft und Technik wie aber auch eine musische Bildung und Wissen über die Gesunderhaltung des eigenen Körpers (vgl. 1959\_pol\_DDR\_1). Ergänzend finden sich in den Beschlüssen des V. Parteitages Idealattributionen, die die separat aufgeführte Gruppe der Arbeiter- und Bauernkinder betreffen. Diese Kinder sollen explizit landwirtschaftliche Berufe ergreifen und sich aktiv an der sozialistischen Umgestaltung der Landwirtschaft beteiligen (vgl. 1959\_pol\_DDR\_5).

### *B. (Bildungs-)politischer Kontext in der Sowjetunion*

Auf dem XXII. Parteitag der KPdSU vom 17. bis zum 31. Oktober 1961, dem einzigen relevanten Ereignis aus der Sowjetunion für die Jahre 1960 und 1961 auf (bildungs-)politischer Ebene, wird die Formung des Menschen der kommunistischen Gesellschaft als eine der drei aktuell zu bewältigenden Hauptaufgaben dargestellt:

„Die Schaffung der materiell-technischen Basis des Kommunismus, die Entwicklung der sozialistischen gesellschaftlichen Beziehungen, die Formung des Menschen der kommunistischen Gesellschaft – das sind die wichtigsten Aufgaben, die in der Periode des umfassenden Aufbaus des Kommunismus auf innenpolitischem Gebiet vor der Partei stehen.“ (1961\_pol\_SOWJ\_1, 60; Herv. i. Orig.)

Dementsprechend stehen die Idealattributionen, die als Referenz für alle sowjetischen Schüler gelten, im Mittelpunkt. Dahingegen fehlen als real vermittelte Wissensvorräte. Zentrales Kennzeichen des kommunistischen Menschen und damit des Erbauers des Kommunismus sind das Bewusstsein und die Prinzipien eines Sowjetmenschen wie auch der damit verbundene Einsatz mit allen Kräften für eine größtmögliche Steigerung der Arbeitsproduktivität zur Erfüllung des Siebenjahrplanes (vgl. ebd.). Die „Formung [dieser] allseitig entwickelte[n] ... Mitglieder der kommunistischen Gesellschaft“ (ebd., 65) erfolgt mit Hilfe der kommunistischen Erziehung und geht mit folgenden Zielvorgaben einher:

„Die Vorbereitung des Menschen auf seine Berufstätigkeit, die Erziehung zur Liebe und Achtung vor der Arbeit als der ersten Lebensnotwendigkeit, bildet das Wesen, das Herzstück der gesamten kommunistischen Erziehungstätigkeit.“ (ebd., 65)

Aufgrund der prinzipiellen Themenvielfalt des XXII. Parteitages bleiben die als ideal vermittelten Wissensvorräte über die Schüler der Sowjetunion als ein kleiner Teilbereich jedoch auf einem relativ allgemeinen und unspezifischen Niveau (vgl. ebd.).

### *C. (Schul-)pädagogisch-didaktischer Kontext in der DDR*

Auf (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene finden in den Jahren 1960 und 1961 nur der VI. Pädagogische Kongress mit dem Thema „Für die Verbesserung des Lernens und der sozialistischen Erziehung an den Oberschulen“ und die im Vorfeld erschienene „Diskussionsgrundlage zur Vorbereitung des VI. Pädagogischen Kongresses“ gehäuft in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ Erwähnung (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1b;

1961\_päd\_DDR\_1c; 1961\_päd\_DDR\_1d; 1961\_päd\_DDR\_1e; 1961\_päd\_DDR\_1f). Sinn dieser Diskussionsgrundlage soll eigentlich die Initiierung eines den Kongress vorbereitenden Meinungsaustausches über schulbezogene Problemlagen sein. Ferner dient sie als Anstoß für eine Themenreihe mit Leserberichten über den Schulalltag in der DDR und zumeist lehrerseitigen Meinungsäußerungen, die sich in der Zeitschrift „Deutsche Lehrerzeitung“ über mehrere Ausgaben erstreckt<sup>783</sup>. Trotz dieses initial propagierten und sogar geforderten Aufrufes zur thematischen Mitgestaltung mit dem daraus resultierenden Meinungsaustausch über die „Deutsche Lehrerzeitung“ finden sich zwischen der Diskussionsgrundlage und den finalen Aussagen und Beschlüssen des VI. Pädagogischen Kongresses keine Unterschiede hinsichtlich der über die Schüler der DDR vermittelten Wissensvorräte.

Ausgangspunkt der umfänglichen Realattribuierungen ist mit Bezug auf die Schüler aller Jahrgangsstufen eine grundsätzliche massive Kritik am Status quo des Unterrichts in der DDR und die dadurch auftretenden Negativfolgen für die Schüler. Besonders schwerwiegend sind diese schülerseitigen Mängel v.a. vor dem Hintergrund, dass die heranwachsende Jugend in der vollentwickelten sozialistischen Gesellschaft leben sowie tätig sein und diese somit entscheidend mitprägen wird (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c). Prinzipiell bezieht sich die bestehende Kritik auf zwei große Themenbereiche, die auch den Titel des VI. Pädagogischen Kongresses maßgeblich mitgeprägt zu haben scheinen (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1f):

„In einer großen Anzahl unserer Schulen gibt es ernsthafte Mängel in der pädagogischen Arbeit. Die Schwächen zeigen sich besonders darin, daß

1. dem intensiven Lernen nicht immer die genügende Aufmerksamkeit geschenkt wird.
2. die sozialistische Erziehung vernachlässigt wird.“ (1961\_päd\_DDR\_1c, 126)

Deutliche Defizite der Schüler äußern sich v.a. in ihren nicht ausreichenden, exakten fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten. Diese sind sowohl unterrichtsfachspezifisch different in jedem einzelnen Wissens- und Fertigkeitenbereich auffindbar<sup>784</sup> als auch

<sup>783</sup> So endet die Diskussionsgrundlage mit folgender Forderung:

„Der VI. Pädagogische Kongreß wird für die Weiterentwicklung unserer Schule große Bedeutung haben, wenn er auf die vielfältigen neuen pädagogischen Probleme Antwort gibt. Das ist aber nur möglich, wenn sich alle Lehrer und Erzieher, alle Freunde und Helfer unserer Schule, die Eltern, die Arbeiter aus den volkeigenen Betrieben, die Genossenschaftsbauern und die Angehörigen der Intelligenz, die Freunde und Funktionäre der Freien Deutschen Jugend und Pionierorganisation ‚Ernst Thälmann‘ an der Diskussion dieser Probleme beteiligen. **Wir rufen alle Pädagogen, alle Helfer und Freunde unserer Schule! Helft durch eure Erfahrungen und Vorschläge, unsere Schule zu einer Stätte intensiven Lernens und vorbildlicher Erziehung zu gestalten!**“ (1960\_päd\_DDR\_1a, 16; Herv. i. Orig.)

Aus dieser Forderung resultiert dann folgender an die Leser der Deutschen Lehrerzeitung ergehender Aufruf zum „echten Meinungsstreit“ (1961\_päd\_DDR\_1b, 3), der die entsprechende Themenreihe einläutet:

„Darum sollten wirklich alle – Lehrer, Erzieher, Eltern, Betreuer, Wissenschaftler, FDJler und Junge Pioniere – ungeschminkt die Dinge bei ihrem richtigen Namen nennen, ohne jedwede Bedenken die eigene Meinung sagen, ohne Scheu über Erfahrungen, Erfolge und Mißerfolge sprechen. Es wäre ein großer Gewinn, wenn sich auch diejenigen dazu entschließen würden, denen das sonst schwerfällt oder – die es aus irgendeinem Grunde verlernt haben.“ (ebd., 3)

<sup>784</sup> So weisen die Schüler unzureichende Leistungen im mündlichen wie schriftlichen Ausdruck und der Rechtschreibung im Deutschunterricht auf, ein zu wenig gefestigtes Grundwissen in Mathematik, unzureichende Sprechfertigkeiten und eine fehlerhafte Aussprache in den Fremdsprachen (v.a. Russisch), keine

prinzipiell in Form einer fehlenden Selbstständigkeit und -tätigkeit der Schüler in ihrer körperlichen und geistigen unterrichtlichen Arbeit vorhanden. Viele Schüler bleiben daher im Unterricht zurück, selbst wenn sie nicht sitzenbleiben, und können ihr Gelerntes später bei der Lösung praktischer Aufgaben im Leben nicht anwenden (vgl. 1961\_pol\_DDR\_1a; 1961\_pol\_DDR\_1c)<sup>785</sup>. Ursachen für derlei Lerndefizite sind, dass die Kinder aufgrund stofflicher, pädagogischer und methodischer Probleme der Lehrer bei deren Unterrichtsgestaltung gepaart mit einer teilweise mangelhaften lehrerseitigen Vorbereitung nicht alles verstehen und begreifen, was gelehrt wird<sup>786</sup>. Hierzu zählt u.a., dass die Schüler nicht genügend Möglichkeiten erhalten, Probleme unter Einsatz ihrer eigenen Kenntnisse zu durchdenken und selbst Lösungswege zu suchen<sup>787</sup>, dass sie zu wenig systematische Übungen und Wiederholungen durchführen, dass sie von falsch gestellten Hausaufgaben und Leistungskontrollen überfordert sind<sup>788</sup> und dass ihre individuellen Eigenheiten und Altersbesonderheiten im Generellen missachtet werden (vgl. 1961\_pol\_DDR\_1c). Darüber hinaus erhalten die Kinder aus der Mittelschicht und der Intelligenz teilweise keine Förderung mehr, da die Lehrer nicht den Anschein erwecken wollen, die Arbeiter- und Bauernkinder zu vernachlässigen (vgl. ebd.). Neben den entstehenden Defiziten in der Kenntnis- und Fertigkeitenvermittlung verursachen fehlgelaufene Unterrichtsprozesse bei den Schülern auch erzieherische Missstände. Hierzu zählt einerseits, dass sie keine ausreichende Liebe zur Arbeit und den arbeitenden Menschen entwickeln, und andererseits v.a. ihre häufig stark mangelbehaftete politisch-moralische Standhaftigkeit, die bei den Kindern letztlich sogar dazu führen kann, dass sie dem Einfluss der feindlichen Ideologie erliegen (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a). Ursächlicher Ausgangspunkt dieser erzieherischen Missstände ist, dass die Schüler komplizierte Probleme des Übergangs zum Sozialismus erleben sowie Diskrepanzen zwischen erlebter Wirklichkeit und den an sie herangetragenen Idealen über den Aufbau des Sozialismus wahr-

---

genügend exakten Kenntnisse im Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht, keine ausreichende musische Bildung und eine mangelhafte sportliche Betätigung im und außerhalb des Unterrichts (vgl. 1961\_pol\_DDR\_1a; 1961\_pol\_DDR\_1c).

<sup>785</sup> Es wird klar herausgestellt, dass die Problematik des Zurückbleibens bei psychisch und physisch gesunden Schülern keine Gesetzmäßigkeit ist, die im Kinde selbst liegt:

„Die Überwindung des Zurückbleibens ist von der richtigen Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsprozesses und der richtigen Anwendung der besten Methoden abhängig.“ (1961\_päd\_DDR\_1c, 149)

<sup>786</sup> Ursache dieser methodischen Probleme der Lehrer sind u.a. überfüllte Lehrpläne wie aber auch ihr falscher Umgang mit Stoffverteilungsplänen (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c).

<sup>787</sup> Davon betroffen ist auch eine noch fehlende Verbindung des Fachunterrichts mit dem Unterrichtstag in der Produktion, da die Schüler so durch ihre Arbeit keine technisch-ökonomischen Kenntnisse erwerben (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c).

<sup>788</sup> Zu Hause verwenden die Schüler, da sie im Unterricht nicht alles verstehen konnten, häufig viel zu viel Zeit für die Lösung der gestellten Aufgaben. Zudem beinhalten die Hausaufgaben häufig im Unterricht nicht mehr geschaffte, sture Übungen anstatt dass sie die Kinder zum selbsttätigen Problemlösen animieren.

„Für die Eltern entsteht dadurch der Eindruck, daß die Schüler überlastet seien oder daß man zu hohe Anforderungen an sie stelle.“ (1961\_päd\_DDR\_1c, 140)

Auch die Leistungskontrollen animieren die Schüler nicht zur Selbstständigkeit und Leistungsverbesserung, sondern überlasten sie und führen zur Unlust und zu negativen Bildungs- undziehungsergebnissen, da sie häufig schablonenhaft, eintönig und dementsprechend vom Lehrer auch nicht gut vorbereitet sind. Hinzu kommen Mängel bei der Zensurenvergabe, da Schüler durch die Vergabe guter Noten, die eine Leistungssteigerung nur vortäuschen, ungenügend auf die nachfolgenden Bildungseinrichtungen und ihre zukünftige Arbeit vorbereitet werden (vgl. ebd.).

nehmen. Von dieser gesamtgesellschaftlichen Situation sind sie irritiert und entwickeln in der Folge viele Fragen und innere Konflikte wie auch Meinungen, Ansichten und Urteile über politische, weltanschauliche und kulturelle Probleme, die sie für sich selbst schwer klären können (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c). Weil die Lehrer ihnen jedoch nicht die Möglichkeit bieten, die empfundenen Konflikte intensiv zu besprechen und zu diskutieren, da sie die Schüler nicht ernst nehmen oder teilweise selbst noch die alten Anschauungen vertreten, beeinflusst dies letztlich die Bewusstseinsbildung der Kinder im negativen Sinne:

„Das Bewußtsein der Menschen verändert sich nicht automatisch in dem Maße, wie sich die Lebensbedingungen und die gesellschaftlichen Verhältnisse verändern. Vorstellungen und Begriffe, die in der kapitalistischen Gesellschaftsordnung entstanden sind, besitzen die weiter wirkende Kraft der Tradition und die Macht der Gewohnheit. Neue Anschauungen und Verhaltensweisen bilden und festigen sich nur im Kampf mit dem Alten und Überholten. Diese alten Anschauungen und Gewohnheiten finden wir in manchen Elternhäusern, aber auch im Verhalten mancher Lehrer. Dadurch entstehen bei den Jugendlichen Konflikte, die sie nicht immer allein lösen können.“ (ebd., 127)

Als weitere Folge wirken sich diese ungelösten ideologischen Konflikte zudem auf das Handeln der Schüler aus, so dass ergänzend eine Diskrepanz zwischen „ihren Kenntnissen, ihren im Unterricht geäußerten Meinungen und ihrem Handeln“ (ebd., 126) entsteht. Der einzige schülerseitige Mangel, der nicht direkt auf unterrichtliche Missstände zurückgeführt wird, stellt ihre häufige Disziplinlosigkeit und Uninteressiertheit dar, mit der sie manchmal den Unterricht stören und die Arbeit des Lehrers erschweren (vgl. 1961\_pol\_DDR\_1a; 1961\_pol\_DDR\_1c)<sup>789</sup>. Dieser Auflistung von Defiziten, die die Schüler größtenteils aufgrund externaler Ursachen aufweisen, werden dem prinzipiell bei ihnen in Form von schöpferischen Kräften, Talenten und Begabungen vorhandenen Potenzial entgegengesetzt und ebenso einer Reihe an Außenfaktoren, die das Lernen und bzw. oder die Bewusstseinsbildung der Kinder positiv fördern (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c). So ist der Lernfortschritt generell betrachtet v.a. von einer gelungenen Unterrichtsgestaltung abhängig:

„Unsere besten Lehrer gestalten das Lernen so, daß jeder Schüler das Ziel kennt, den Sinn begreift und das Ergebnis seiner Bemühungen sehen kann. Dadurch entwickeln diese Lehrer die Freude am Lernen und die schöpferische Mitarbeit der Schüler. Sie wecken Wißbegierde und das Bedürfnis, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ständig zu vervollkommen und zu bereichern. Das intensive Lernen verlangt eine methodisch gut durchdachte Darbietung des Lehrstoffes, die schöpferische Mitarbeit der Schüler und Impulse zum selbstständigen und kritischen Verarbeiten und Durchdenken des Dargebotenen, aber auch das systematische Üben und Wiederholen.“ (ebd., 27)

Zu der hier genannten gelungenen Unterrichtsgestaltung, die bei den Schülern Lerneifer, Diszipliniertheit, Selbstständigkeit und Aktivität auslöst sowie ihre unerschöpflichen Begabungen weckt, zählen u.a.: interessante und abwechslungsreiche Leistungskontrollen, Hausaufgaben, die die Selbstständigkeit der Schüler aktivieren, technische, künstlerische und sportliche Olympiaden zur Verbesserung des intensiven Lernens, Zensuren, die die Schüler zur Leistungsverbesserung anspornen und ihnen ihre Lernschwerpunkte aufzeigen, wie auch die Förderung von Brigadearbeit als wichtige Form der Entwicklung des Schulklassenkollektivs und die Animierung zur gegenseitigen Lernhilfe der Schüler

<sup>789</sup> Einher geht die Disziplinlosigkeit mancher Schüler auch mit einer ihnen fehlenden Lernbereitschaft und auftretenden Unkonzentriertheit (vgl. 1961\_pol\_DDR\_1a; 1961\_pol\_DDR\_1c).



untereinander (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c)<sup>790</sup>. Einen positiven Effekt auf die Lernleistung und auf die Bewusstseinsbildung der Kinder haben über die gerade genannten Maßnahmen hinaus zwei weitere unterrichts- bzw. schulgestalterische Mittel. Zum einen erwerben die Schüler durch die frequentierte Verbindung des Unterrichts mit dem sozialistischen Leben u.a. umfassendere Kenntnisse und eine bessere Einstellung zum Lernen und Arbeiten sowie eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber politischen Problemen (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a). Hierfür ist v.a. das „einheitliche und verständnisvolle Zusammenwirken von Schule, Elternhaus und Jugendverband“ (ebd., 5) nötig. Eine Spezialform wie angesichts ihres Effekts auf die Schüler zudem besonders gelungene Variante dieser Verbindung des Unterrichts mit dem sozialistischen Leben ist die 1958 neu eingeführte, polytechnische Bildung:

„Die *polytechnische Bildung* und besonders der *Unterrichtstag in der Produktion* haben wesentlichen Anteil daran, daß die Kenntnisse der Schüler in vielen Klassen und Schulen umfangreicher und sicherer geworden sind. Es hat sich eine neue Einstellung zum Lernen und zur Arbeit entwickelt. ... Neben diesen Erfolgen gibt es aber noch eine beträchtliche Anzahl Mängel, Schwächen und Schwierigkeiten.“ (1961\_päd\_DDR\_1c, 31; Herv. i. Orig.)

Zum anderen wirkt sich die Tagesschule als zweites schulgestalterisches Mittel in mehreren Bereichen positiv auf die Schüler aus (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c). Da sie in der ganztägigen Betreuung im Kollektiv mit hervorragender Hilfe lernen sowie körperlich und ihren eigenen Interessen entsprechend agieren, werden sie durch den Besuch der Tagesschule zu allseitig gebildeten, gesunden und leistungsfähigen Sozialisten:

„Die Tagesschule – die Schule der Zukunft – schafft günstige Voraussetzungen, allen Schülern ein hohes Bildungsniveau, neue reiche Erkenntnisse und Erlebnisse zu vermitteln und sie vorbildlich zu erziehen. Mit ihren Vorzügen bei der Bildung und Erziehung der Jugend und ihren großen Möglichkeiten der Entfaltung der individuellen Eigenschaften jedes Kindes, der Entwicklung aller Begabungen und Talente, ist sie eine Stätte des Lernens, der Arbeit und der Freude.“ (1961\_päd\_DDR\_1c, 158)

Parallel zur Gesamtgruppe der Schüler aller Jahrgangsstufen weisen auch die der Unterstufe im Speziellen bedeutende Mängel im Lesen, Schreiben, Rechnen und in den Fremdsprachen auf, da der Unterricht sie v.a. in der dritten und vierten Jahrgangsstufe nicht ausreichend zielstrebig auf den darauf folgenden Fachunterricht vorbereitet (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c). Hinzu kommt, dass das Interesse der Schüler am Unterrichtsstoff trotz ihrer natürlichen Aufgeschlossenheit und Begeisterung zum Zeitpunkt der Einschulung im Unterrichtsalltag schnell erlahmt, wenn nicht von Beginn an die Freude am Lernen und die Liebe zur Schule vom Lehrer ständig bewusst gefördert wird (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c). Diese unterrichtsfachspezifischen und allgemeinen Lernmängel der Schüler stehen der Funktion der Unterstufe als Fundament der kindlichen Schulbildung wie auch der Aneignung von bestimmten Einsichten und Vorstellungen entgegen:

„Sichere Kenntnisse und Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen sind die Voraussetzung für jeden weiteren Bildungserwerb. Deshalb müssen sie im Mittelpunkt des Unterrichts in der Unterstufe stehen. Es gibt aber auch solche überspitzte Auffassungen, daß die Hauptsache

<sup>790</sup> Hinzu kommt jenseits des direkten unterrichtlichen Geschehens, dass die Schüler ihre Talente und Begabungen am Besten in Zeiten des Friedens entwickeln können (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c).

im Unterricht in der Unterstufe darin bestehe, die Kinder zur aktiven Auseinandersetzung mit der sie umgebenden Wirklichkeit zu führen und dabei auch zu lesen, zu schreiben und zu rechnen. Natürlich kann es in unserer Schule nur so sein, daß das Lesen, Schreiben und Rechnen in enger Verbindung zu unserem Leben stehen und die Schüler dabei systematisch zu Kenntnissen, Vorstellungen und Einsichten über die Heimat gelangen. Aber die Schüler werden nur dann zu richtigen Vorstellungen und Einsichten kommen, wenn sie Lesen, Schreiben und Rechnen gründlich beherrschen.“ (ebd., 29f.)

Defizite im Bereich der Bewusstseinsbildung der Unterstufenschüler kommen im Gegensatz zur massiven Betonung leistungsbezogener Mängel nicht explizit zur Sprache. Die als ideal vermittelten Wissensvorräte über die Schüler aller Jahrgangsstufen in der DDR orientieren sich prinzipiell an den allgemein in der sozialistischen Gesellschaftsordnung bestehenden hohen Anforderungen an die schöpferische Mitarbeit jedes einzelnen Bürgers, die mit bestimmten Persönlichkeitseigenschaften gekoppelt ist:

„Der Sozialismus verlangt von allen Menschen, gleichviel an welchem Platz sie stehen, mehr Wissen und mehr Können. Er braucht Menschen, deren geistige und körperliche Fähigkeiten allseitig entwickelt sind, denen die Arbeit und ihre aktive gesellschaftliche Betätigung zum Lebensinhalt werden, die eine hohe Achtung vor den arbeitenden Menschen haben und sich in fester Freundschaft mit den friedliebenden Völkern verbunden fühlen.“ (1961\_päd\_DDR\_1a, 3)

Letztliches Ziel des Schulbesuches ist es somit, die Schüler zur „bewußten, zielgerichteten Arbeit, die getragen ist von gesellschaftlichen Motiven“ (ebd., 8), zu führen. Hierfür müssen sie aufgrund ihrer schulischen Lernprozesse eine ausreichende Arbeitsproduktivität auf der Grundlage von Wissenschaft und Technik erbringen sowie auf der Basis entsprechender politisch-moralischer Grundüberzeugungen die Bereitschaft und das Bedürfnis aufweisen, aktiv im gesellschaftlichen Leben für den Sieg des Sozialismus tätig zu sein (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c):

„Unserer Jugend eine gute und solide Bildung zu vermitteln ist eine vorrangige Aufgabe der sozialistischen Schule. Aber das allein reicht nicht aus. Nur wenn wir zugleich die jungen Menschen so erziehen, daß sie all ihr Wissen und Können in den Dienst der Arbeit für die sozialistische Gesellschaft, für das Glück und den Wohlstand des Volkes, in den Dienst der Sache des Friedens und der Völkerfreundschaft stellen, erfüllt unsere Schule ihren gesellschaftlichen Auftrag.“ (1961\_päd\_DDR\_1c, 41)

Diese umfassenden Bildungs- und Erziehungsziele sollen die Schüler während ihres Schulbesuches erreichen. Hierfür sind fundierend Lernprozesse nötig, die sich idealerweise durch entsprechende Lerneinstellungen und Lernhandlungen auszeichnen. Die richtige Lerneinstellung bzw. Lernmoral der Kinder soll aufbauend auf ihrer Wissbegierde und ihrer Liebe zum Lernen und zur Arbeit ihren Drang nach Wissen und Forschen wie auch eine gewisse Beharrlichkeit und Diszipliniertheit umfassen (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a)<sup>791</sup>:

„Aber dem Schüler muß bewußt werden, daß das Lernen kein Spiel ist, sondern Fleiß, beharrliche Anstrengung und Konzentration erfordert, und daß es verlangt, Schwierigkeiten zu überwinden. Diese Einstellung zum Lernen muß den Schülern vom ersten Schuljahr an systematisch anezogen werden.“ (1961\_päd\_DDR\_1c, 27)

<sup>791</sup> Zu der richtigen Lernhaltung der Schüler zählt auch das nötige Bedürfnis ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ständig zu bereichern (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c).

Hinsichtlich der geforderten Lernhandlungen steht v.a. die Verbindung schulischer Lernprozesse mit dem gesellschaftlichen Leben durch die polytechnische Bildung im Mittelpunkt. Bereits zu Schulzeiten muss diese Verbindung vielgestaltig sein und beschränkt sich nicht auf ihren Einsatz in der sozialistischen Produktion. So sollen die Schüler entsprechend ihrer Kräfte auch am kulturellen wie politischen Leben teilnehmen und körperliche wie gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten durchführen (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c):

„Das Leben, die sozialistische Praxis, umfaßt aber nicht nur den Bereich der materiellen Produktion, sondern die Gesamtheit des wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Schaffens beim Aufbau des Sozialismus. Deshalb muß die Verbindung der Schule mit allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens in vielfältiger Art und Weise verwirklicht werden.“ (1961\_päd\_DDR\_1c, 132)

Trotz dieser Betonung der unmittelbaren Verbindung des Unterrichts mit der Praxis dominiert diese idealerweise nicht alle Lernprozesse der Schüler:

„In der Schule muß auch manches gelehrt und gelernt werden, was nicht sofort und nicht unmittelbar in der praktischen Tätigkeit der Schüler Anwendung finden kann, aber für seine [sic] weitere Entwicklung zum allseitig gebildeten Menschen von Bedeutung ist.“ (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a, 8)

Darüber hinaus sind die Lernhandlungen der Kinder generell von solchen Strategien geprägt, die die Intensität des kindlichen Lernens steigern<sup>792</sup>, sowie von solchen, die ihre schöpferische Selbsttätigkeit und das aktive Denken<sup>793</sup> anregen. Außerdem erfahren die Schüler idealerweise Unterstützung bei ihren Lernhandlungen einerseits durch gegenseitige Hilfe und Hilfe durch den Lehrer als auch andererseits durch den Besuch von Tagesschulen<sup>794</sup>. Resultat dieser idealen auf der Basis adäquater Lerneinstellungen erfolgenden Lernhandlungen sind letztlich bestimmte Lernergebnisse, die durch die Schüler erreicht werden sollen. Gemeint sind damit im Allgemeinen logisches Denken und ein vervollkommnetes Gedächtnis wie auch die zentrale Forderung nach einer generell hohen, allseitigen und im Leben anwendbaren Bildung für alle Schüler (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c; 1961\_päd\_DDR\_1f)<sup>795</sup>. Neben diesen für alle Kinder in gleichem Maße angestrebten Lerninhalten sollen sie jedoch auch entsprechend ihrer vielseitigen Begabungen, Fähigkeiten und Talente die individuumsspezifischen Ressourcen ausschöpfen (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c; 1961\_päd\_DDR\_1f). Zu den umfassenden fächerübergreifenden Bildungsidealen kommen solche Zuschreibungen hinzu, die die zu errei-

<sup>792</sup> Ihre Lernintensität sollen die Schüler steigern, indem sie die Lerninhalte ausgiebiger wiederholen, durch Leistungskontrollen bewusster lernen und ihre Leistungsfähigkeit voll entfalten. Ebenso erwartet wird die Durchführung von Mathematik-Olympiaden, Wettstreiten auf dem Gebiet der deutschen und russischen Sprache und der musischen Betätigung (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c).

<sup>793</sup> Schöpferische Selbsttätigkeit und Initiative sollen die Schüler bspw. bei der Erstellung ihrer Hausaufgaben oder beim Wetteifern in der gesellschaftlich-nützlichen Arbeit, der kulturellen Massenarbeit oder im Sport aufweisen. Auch setzen sie wünschenswerter Weise ihre vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ein, um im Unterricht selbstständig Lösungswege für Aufgaben zu suchen und sich selber mit Problemen auseinanderzusetzen (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c).

<sup>794</sup> Durch die Tagesschulen sollen die Schüler ihr Lernen sinnvoller gestalten und so ihre Begabungen und Talente besser entwickeln (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c).

<sup>795</sup> Um diese Anwendbarkeit im Leben zu erreichen, darf das Wissen nicht auswendig gelernt sein, sondern muss aus sicheren und festen Kenntnissen bestehen. Zudem soll sich dieses Wissen im Sinne eines wissenschaftlich begründeten Weltbildes so formieren, dass die Schüler damit die modernste Technik meistern können (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c).

chenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler in einzelnen Unterrichtsfächern betreffen. Hierbei handelt es sich um gründliches und mit logischem Denken verknüpft, mathematisch-naturwissenschaftliches Wissen<sup>796</sup>, um die Beherrschung der Muttersprache auf der Grundlage grammatikalischer und orthographischer Kenntnisse, um den Erwerb anwendungsbereiter Fremdsprachenkenntnisse, die v.a. das Russische betreffen, um verbesserte Kenntnisse und Fertigkeiten in den Grundlehrgängen<sup>797</sup>, um exakteres Wissen über das gesellschaftliche Geschehen und die Bedingungen des sozialistischen Aufbaus im Staatsbürgerkunde- und Geschichtsunterricht und um eine verbesserte musische wie auch körperliche Bildung<sup>798</sup> (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c). In Anlehnung an den „Brief des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands an die Lehrer und Erzieher“ sollen die gerade benannten fächerübergreifenden wie fachbezogenen Aspekte einer allseitigen Bildung als Grundlage für ebenfalls von den Schülern zu erwerbende politische Überzeugungen fungieren (vgl. 1961\_pol\_DDR\_1):

„Hauptform des Unterrichts in der sozialistischen Schule ist und bleibt die Unterrichtsstunde im Klassenverband. Immer stärker setzt sich die im Brief des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands an die Lehrer und Erzieher vom 12. August 1960 dargelegte Erkenntnis durch, daß sichere, anwendungsbereite und praxisverbundene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten die Grundlage für weltanschauliche und politische Einsichten und Überzeugungen sind.“ (1961\_päd\_DDR\_1c, 29)

Auch folgendes Zitat belegt die fundierende Funktion der kindlichen Bildung:

„Es gilt, die Jugend für die Ideale des Sozialismus und des Friedens zu begeistern. Dazu bedarf es vor allem sicherer Kenntnisse über die Grundfragen des politischen Geschehens unserer Zeit.“ (ebd., 157)

Jedoch scheint sich diese Linie auf dem VI. Pädagogischen Kongress nicht ganz einheitlich durchgesetzt zu haben, da Bildungs- und Erziehungsprozesse der Schüler auch häufig ohne das gerade dargestellte Abhängigkeitsverhältnis nebeneinander gestellt werden, wie folgende Stellen belegen:

„In der Deutschen Demokratischen Republik wurde eine Schule geschaffen, in der alle Kinder des Volkes eine hohe Bildung erhalten und im Geiste des Friedens und der Völkerfreundschaft und der Achtung vor der Würde des Menschen erzogen werden. Sie vermittelt unserer jungen Generation den reichen Schatz des Wissens und der Kultur, den unser Volk und die Menschheit seit Generationen hervorgebracht hat.“ (ebd., 20)

„Der Lernprozeß in der Schule muß bewußt als Erziehungsprozeß gestaltet werden, in dem die Schüler weltanschauliche und politisch-moralische Überzeugungen erwerben, die sichere Richtschnur für ihr Handeln und Verhalten werden.“ (ebd., 154)

<sup>796</sup> Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich sollen die Schüler v.a. Schlüsse ziehen, Theorien anwenden, Ursachen erkennen, selbstständige Vergleiche anstellen, Probleme erkennen und Versuchsergebnisse deuten (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c).

<sup>797</sup> Durch die Grundlehrgänge sollen die Schüler bspw. mit Problemen der Elektrotechnik in Industrie und Landwirtschaft vertraut werden und im Fach „Einführung in die sozialistische Produktion“ mit dem Leben im Betrieb und seinen Widersprüchen und Kämpfen vertraut werden (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c).

<sup>798</sup> So sollen sich die Schüler im ästhetischen-musischen Bereich verbessern wie auch hinsichtlich ihrer Körperkultur Grundlagen einer gesünderen Lebensweise erlernen (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c).

So sollen sich im Sinne diskrepanter Tendenzen auf den Bildungsergebnissen aufbauend oder auch parallel zu diesen bei den Schülern während der gesamten Schulzeit bestimmte, politische Einsichten und Überzeugungen als angestrebte Erziehungsergebnisse herausbilden. Durch Diskussionen prinzipiell in allen Schulfächern, jedoch besonders im Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht, und durch klärende Gespräche, die ihre Fragen überzeugend beantworten, sollen die Kinder politisch-moralisch richtige Überzeugungen gewinnen (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c). Hierbei stehen v.a. die Treue und das Verantwortungsgefühl gegenüber der Arbeiter-und-Bauern-Macht mit der daraus resultierenden Einsatzbereitschaft für die Verteidigung des Staates im Mittelpunkt (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1e):

„Er [der Lehrer] formt in der Schule bereits den zukünftigen Staatsbürger, der seine Heimat die Deutsche Demokratische Republik, liebt, treu zur Arbeiter- und-Bauern-Macht steht und bereit ist, die Deutsche Demokratische Republik gegen alle Anschläge der Feinde des Friedens zu verteidigen.“ (1961\_päd\_DDR\_1c, 151; Anm. d. Verf.)

Hinzu kommt das von den Kindern geforderte Streben nach Völkerfreundschaft, nach einem kollektiven „Wir“-Gefühl mit prinzipieller Achtung vor der Würde des (arbeitenden) Menschen und der Arbeit und nach einem Nationalbewusstsein gepaart mit Stolz auf die großen Leistungen der deutschen Nation (vgl. ebd.). Nur durch die Synthese aus geforderten Überzeugungen und Einstellungen sowie den durch Praxiseinsätze zu erwerbenden präzisen Kenntnissen und Fertigkeiten können sich die Schüler verlässlich auf ihre von gesellschaftlichen Motiven getragene Mitarbeit beim Aufbau des Sozialismus vorbereiten und sich dementsprechend dem gesetzten Fernziel annähern (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a).

Neben diesen Zuschreibungen, die für die Schüler aller Jahrgangsstufen gelten, betreffen einige Idealattribuierungen auch gesondert die Unterstufenschüler. Im gegebenen Falle gelten sie jedoch nur für den Bereich der Lerneinstellung und der zu erwerbenden Kenntnisse. So sollen diese von der ersten Jahrgangsstufe an die Freude am Lernen und die Liebe zur Schule wie auch zur Arbeit ständig bewusst weiterentwickeln und in Vorbereitung für die höheren Schulklassen polytechnische Grundkenntnisse und -fertigkeiten erwerben (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c):

„In der Unterstufe sollen die Kinder zur Liebe zur Arbeit erzogen werden und sich elementare polytechnische Grundkenntnisse und -fertigkeiten aneignen. Der Werkunterricht, die Arbeit im Schulgarten sowie der Nadelarbeitsunterricht sind wichtige Formen der polytechnischen Bildung in der Unterstufe. Damit werden die Schüler [...] systematisch auf die polytechnische Ausbildung in den oberen Klassen vorbereitet.“ (1961\_päd\_DDR\_1c, 30)

Zur Vorbereitung auf die höheren Schulklassen gehören jedoch auch Kenntnisse und Fertigkeiten in allen anderen Lernbereichen, die idealerweise mindestens von gleicher Relevanz für die Schüler sind wie ihre Vorbereitung auf den polytechnischen Unterricht (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c):

„In der *Unterstufe* muss der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten in der Rechtschreibung, im Lesen und Rechnen im Mittelpunkt stehen. Im Zusammenhang damit sind die Vorstellungen der Schüler von ihrer Heimat systematisch zu entwickeln. In den 3. und 4. Klassen ist es erforderlich, den Fachunterricht in der Oberstufe zielstrebig vorzubereiten. Besonders wichtig ist es, schon in der Unterstufe der sportlichen Betätigung der Schüler große Beachtung zu schenken. Die Konzeption der Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Unterstufe sollte gründlich überprüft werden, ob sie diesen Forderungen im vollem Umfang entspricht.“ (1961\_päd\_DDR\_1c, 143; Herv. i. Orig.)

#### *D. (Schul-)pädagogisch-didaktischer Kontext in der Sowjetunion*

Die (schul-)pädagogisch-didaktische Ebene mit sowjetischem Ursprung umfasst gleich mehrere Quellen und Ereignisse, die zeitlich weit auseinander liegen, gleichwohl sie sich im Großen und Ganzen trotzdem inhaltlich hinsichtlich der vermittelten Wissensvorräte über Unterstufenschüler ergänzen.

Ausgangspunkt der als real vermittelten Wissensvorräte über die Schüler aller Jahrgangsstufen ist die Darstellung der defizitären bildungsbezogenen Ausgangslage der Kinder in den „Ausgewählte[n] pädagogische[n] Schriften von N. K. Krupskaja“, der 1869 geborenen Lebensgefährtin Lenins (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1). Diese Ausgangssituation resultiert ursächlich aus einem insgesamt von Krupskaja als mangelhaft bewerteten Schulsystem, durch das die Schüler weder Selbsttätigkeit noch ein ausreichendes Maß an Wissen und Bildung oder zumindest Grundkenntnissen und grundlegenden Interessen erwerben<sup>799</sup>. Besonders betroffen sind hiervon die Arbeiter- und Bauernkinder, da diese durch ihre teilweise viel zu schweren Arbeitseinsätze auf dem Land oder in der Fabrik die Schule erst gar nicht regelmäßig besuchen können<sup>800</sup>. Abgesehen von den schulsystemisch schwierigen Rahmenbedingungen liegt der Fokus in den Reden Krupskajas häufig auf tendenziell eher positiv oder in anderen Fällen auch eher negativ konnotierte Eigenschaften der Schüler, die die Grundlage der bei ihnen ablaufenden Lernprozesse darstellen. Jenseits ihrer Altersspezifika und individuellen Interessen wie auch Eigenheiten betreffen diese im Positiven v.a. ihre Interessierbarkeit, wenn ihre Fragen beantwortet und ihre Neugier sowie Selbsttätigkeit geweckt werden<sup>801</sup>, ihre Begeisterungsfähigkeit für praktische Arbeiten, die ihren Veranlagungen entspricht und ihre Kräfte nicht übersteigt<sup>802</sup> sowie ihre Beeinflussbarkeit insbesondere durch das Schülerkollektiv und schöngeistige Literatur<sup>803</sup>. Des Weiteren weisen die Schüler jedoch im Negativen auch gewisse Lerneinschränkungen auf, die v.a. aus ihren noch beschränkten Kräften und ihrer begrenzten kognitiven Fassungskraft<sup>804</sup>, ihren disziplinbezogenen

<sup>799</sup> So bereitet die zeitgenössisch vorherrschende Schule die Schüler nicht auf ihr Leben und ihren Beruf vor. Sie müssen nicht ausreichend Mitdenken und selbstständig arbeiten, sondern lernen nur auswendig. Insbesondere an Kenntnissen, die für den Aufbau einer neuen Gesellschaftsordnung nötig sind, wie u.a. Kenntnisse über die eigene Geschichte und die Verbindungen zu anderen Völkern, mangelt es den Schülern. Darüber hinaus weisen sie eine hohe Analphabetenquote auf (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>800</sup> Hieraus ergibt sich zudem, dass die Schüler meist keinen gesunden und wohlgenährten Körper haben, sondern häufig kränklich aussehen (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>801</sup> Interesse als Grundlage einer engagierten und disziplinierten Mitarbeit der Schüler entsteht bei diesen u.a. durch ihr selbsttätiges Arbeiten an einer Thematik ausgehend von ihren Kenntnissen und durch eine initial bei ihnen entfachte Begeisterung (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>802</sup> In erster Linie können die Schüler ihre Arbeitsfähigkeit allgemein bei der produktiven Arbeit entwickeln, sich frei auf einem weiten Arbeitsfeld betätigen und ihren individuellen Neigungen nachgehen. Zudem finden sie durch die Arbeit Zugang zu ihrer Umwelt:

„Das Kind erkennt durch die Arbeit die Umwelt. Deshalb ändert sich die Arbeit des Kindes ständig. Sie trägt einen besonderen Charakter.“ (1960\_päd\_SOWJ\_1, 157)

<sup>803</sup> Kinder entnehmen aus fremden Erfahrungen umso mehr, je umfassender diese sind und je mehr sie an die Erfahrungen der sich entwickelnden Schüler anknüpfen. Auch das Studium der Literatur regt sie an, ins Leben hineinzuschauen und die Gesellschaft besser zu verstehen. Durch diese Beeinflussungen werden sie immer bessere Kollektivistinnen (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>804</sup> So weisen die Schüler abhängig von ihren Altersstufen nur ein bestimmtes Kontingent an Kräften auf, das sie auch noch nicht richtig selber einschätzen können. Wird dieses Kontingent jedoch überschritten, schadet dies den Kindern. Auch abstrakte Inhalte wie den Marxismus können sie noch nicht erfassen. Übersteigen Aufga-



Problemen<sup>805</sup>, ihrer Beeinflussbarkeit im negativen Sinne<sup>806</sup> und ihrer teilweise falschen Einstellung zur Arbeit<sup>807</sup> hervorgehen (vgl. ebd.). Die Ergebnisse des allrussischen Lehrerkongresses und des in der Folge des Kongresses entstandenen „Entwurf[s] eines Erziehungsplans für die allgemeinbildenden Schulen“ bestätigen in Teilen die von Krupskaja bereits postulierten, realen Lernvoraussetzungen der Kinder und ergänzen diese durch partielle Schwerpunkte. So wird insbesondere der positive Effekt der gesellschaftlich-nützlichen und produktiven Arbeit auf die Schüler hervorgehoben, die sich dadurch verantwortungsvoller verhalten und viel ernsthafter lernen. Sie trachten förmlich danach, der Gesellschaft nützlich zu sein und sich aktiv an der Produktion zu beteiligen. Generell sinkt auf diesem Weg das Niveau der Allgemeinbildung nicht, sondern es erhöht sich deutlich (vgl. 1961\_päd\_SOWJ\_1; 1961\_päd\_SOWJ\_2b). Im Sinne eines weiteren Aspektes, der die Ausführungen Krupskajas ergänzt, spielt die Familienerziehung als bedeutender Faktor für die Formung der Gedanken und Gewohnheiten der Schüler eine wichtige Rolle (vgl. 1961\_päd\_SOWJ\_2b). Mit speziellem Blick auf die Schüler der ersten vier Schuljahre stellen die ausgewählten Schriften nur fest, dass die Kinder zu wenig zur Arbeit erzogen werden, und setzen dieses Defizit in ein Spannungsverhältnis zum prinzipiellen kindlichen Streben, vielseitige und polytechnische Arbeiten durchzuführen, um so die Umgebung zu erfassen. Ein bewusstes Verhältnis zur Arbeit entwickeln sie jedoch nur durch interessant gestellte Aufgaben (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1). Auch der „Entwurf eines Erziehungsplans für die allgemeinbildenden Schulen“ greift im Kapitel über die Schüler der ersten vier Schuljahre ihr besonderes Verhältnis zur Arbeit auf. Diese formt sie und findet wie das gemeinsame Lernen und nützliche Erholen im Kollektiv statt. Neben der Lernerarbeit spielt auch die Spieltätigkeit bei den jüngeren Kindern weiterhin eine wichtige Rolle in ihrem Alltag (vgl. 1961\_päd\_SOWJ\_1). Darüber hinaus werden v.a. die individuellen Besonderheiten der Schüler und ihre unterschiedlichen Entwicklungsstufen betont, die sie bereits als Schulanfänger aufweisen und die für die Unterrichtsgestaltung des Lehrers von enormer Bedeutung sein müssen (vgl. ebd.)<sup>808</sup>.

Da sowohl die „Ausgewählte[n] pädagogische[n] Schriften von N. K. Krupskaja“ wie auch der Allrussische Lehrerkongress von 1961 prinzipiell gleiche Zielvorgaben für die Schüler aller Jahrgangsstufen anstreben, decken sie sich in ihren als ideal vermittelten Wissensvorräten weitgehend (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1; 1961\_päd\_SOWJ\_2a; 1961\_päd\_SOWJ\_2b). Im Mittelpunkt steht in allen relevanten Quellen das Streben nach einem körperlich vollkommenen wie geistig allseitig gebildeten kommunistischen Menschen. Dieser muss sehr viel wissen und Zusammenhänge verstehen, sich von den Interessen des Kommu-

---

ben ihre körperlichen oder geistigen Kapazitäten, demoralisiert sie dies zudem (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>805</sup> Insbesondere bei Kindern aus größeren Städten lässt die Disziplin teilweise zu wünschen übrig. So kommen sie zu spät zum Unterricht oder beschädigen Tische, Wände und Bücher, ohne an den Herstellungsaufwand zu denken (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>806</sup> Negativ beeinflussbar sind die Schüler u.a. durch andere, sich disziplinlos verhaltende Gefährten. Auch christliche Einflüsse und der damit vermittelte Hass gegen andere Nationalitäten wie auch die bürgerliche Politik wirken sich negativ auf sie und ihre Lernprozesse aus (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>807</sup> So fehlt den Schülern manchmal die richtige Einstellung zur Arbeit, da sie Erholung mit Nichtstun und Zerstreuung gleichsetzen und zu häufig ins Theater oder ins Kino gehen. Dadurch vernachlässigen sie teilweise das Lernen (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>808</sup> Diese unterschiedlichen Entwicklungsstufen entstehen u.a. durch unterschiedliche Erziehungs- und Entwicklungsbedingungen, zu denen auch die Differenz zwischen Kindern mit und ohne Kindergartenbesuch zählt (vgl. 1961\_päd\_SOWJ\_1).

nismus in seinen Überzeugungen leiten lassen und am Aufbau des Kommunismus aktiv teilnehmen (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1; 1961\_päd\_SOWJ\_2b). Auf dem Allrussischen Lehrerkongress wird das umfassende Ideal des kommunistischen Menschen für alle Schüler wie folgt auf den Punkt gebracht:

„Der Kampf um den Kommunismus verlangt allseitig gebildete und kommunistisch erzogene Menschen, die hohe, in der Praxis anwendbare Kenntnisse besitzen, solche Kenntnisse, die sich in tiefe ideologische Überzeugungen verwandeln, starke Gefühle hervorrufen und sich in Handlungen zum Nutzen des Volkes umsetzen.“ (1961\_päd\_SOWJ\_2b, 4)

Zudem herrscht Einigkeit über die nötige Form des Unterrichts, durch die sich die Schüler zu solch kommunistischen Menschen – bzw. nach Krupskaja Leninisten und Stalinisten – entwickeln sollen. Dementsprechend steht die Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis über die gesellschaftlich-nützliche Arbeit im Fokus. So sollen die Schüler durch selbst organisierte kollektive Arbeiten für die Gesellschaft, mit denen sie den begonnenen Aufbau des Kommunismus fortsetzen, bereits während ihrer Schulzeit die Erwachsenen bei gesellschaftlichen Tätigkeiten unterstützen. Letztlicher Sinn dieser Tätigkeiten ist es jedoch v.a., die im Theoretischen erworbenen Kenntnisse in die Praxis zu transferieren und die Schüler so auf ihren zukünftigen nützlichen Einsatz als tatkräftige Bürger vorzubereiten (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1; 1961\_päd\_SOWJ\_2b):

„Man muß mehr praktische Arbeiten durchführen, bei deren Erfüllung die Schüler lernen, ihre Kenntnisse im Leben und in der Arbeit anzuwenden.“ (1961\_päd\_SOWJ\_2b, 4; i. Orig. fett)

Neben der herausgestellten Synthese aus unterrichtlicher Theorie und gesellschaftlicher Praxis wird einschränkend stets betont, dass die Schüler trotz gesellschaftlich-nützlicher Arbeit noch genügend Zeit zum Lernen haben müssen (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1; 1961\_päd\_SOWJ\_2b):

„Es geht aber nicht an, daß das Wissen durch die praktische Arbeit ertränkt wird. Das wäre eine Rückkehr zum Alten, ein Rückschritt. Die praktische Arbeit muß mit einem gründlichen Wissen verbunden werden, damit sie verstanden und auf eine höhere Stufe gehoben wird.“ (1960\_päd\_SOWJ\_1, 17)

Aus dieser Synthese aus Unterricht und Praxis resultieren idealerweise sowohl bestimmte Kenntnisse, die sich die Schüler durch eine entsprechende Lerneinstellung und dazugehörige Lernhandlungen aneignen, wie auch erwünschte ideologische Einstellungen und Überzeugungen. Das von den Schülern zu erwerbende Wissen soll in seiner Qualität systematisch und allseitig sowie aufgrund seines Zusammenhangs mit dem Leben der Kinder v.a. in der Praxis anwendbar sein. Idealerweise kommen die Schüler letztlich zu der Einsicht, wie sie ihr Umfeld durch ihr erlangtes Wissen umgestalten können. Dementsprechend dienen die zu erwerbenden Kenntnisse den Kindern als Basis für das übergreifende Ziel der Veränderung des sozialistischen Lebens (vgl. ebd.):

„Der Unterricht muß die Kinder mit Kenntnissen und Fertigkeiten ausstatten und sie befähigen, die Kenntnisse in der Praxis anzuwenden. Die Theorie ist eine Anleitung zum Handeln.“ (ebd., 200)

Nach Unterrichtsfächern aufgeschlüsselt unterteilt sich dieses allseitige Wissen in Mathematik v.a. auf das Lernen und Verstehen von Zusammenhängen wie zudem das logische Denken, in den Naturwissenschaften auf das genaue Beobachten und den Erwerb

hoher Kenntnisse und in Geschichte wie Geographie auf das Erfassen von Abhängigkeiten, welche im Speziellen für den Bereich der Politik, Ökonomik und Kultur auch den Nachvollzug entsprechender Wechselwirkungen betreffen (vgl. ebd.). Besonders hervorgehoben wird ebenso im Sinne ästhetischer Erfahrungen die von den Kindern erwünschte Routine in der Auseinandersetzung mit Klassikern der Literatur und Kunst. Diese sollen ihnen durch den Zwischenschritt einer marxistisch-leninistischen Beurteilung der Werke auf besondere Weise beim Verstehen des Lebens in seiner Tiefe helfen (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1; 1961\_päd\_SOWJ\_2b). Hinzu kommen von den Schülern erwartete Kenntnisse über den Erhalt und die Festigung ihrer Gesundheit, die auch zu ihrer sportlichen Betätigung führen (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1). Ergänzend zu diesem inhaltlichen Kanon wird von den Schülern gefordert, dass sie im Unterricht auch ihre individuellen Neigungen, Talente und Interessen weiterentwickeln (vgl. 1961\_päd\_SOWJ\_2b). Erreichen sollen die Kinder die inhaltlichen Kenntnisse und damit das angestrebte Bildungsziel auf der Basis entsprechender Lerneinstellungen und einem idealen Lernverhalten, das im weiteren Sinne auch das von ihnen generell erwünschte Auftreten im schulischen Kontext umfasst. Ihre Lerneinstellung ist idealerweise geprägt von einer Liebe zum Lernen und zur Schule wie auch von einem von Wissbegierde geleiteten Lerneifer und gründet auf der Einsicht, dass Schulbesuch und eigenes Lernen prinzipiell notwendig sind (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1)<sup>809</sup>. Mit dieser Lerneinstellung einher geht ein Lernverhalten, das neben der fortwährenden Verbindung mit produktiver Arbeit v.a. geprägt ist von disziplinierter und organisierter Selbsttätigkeit<sup>810</sup>, gegenseitiger wie kameradschaftlicher Unterstützung im Lernprozess<sup>811</sup> sowie eigeninitiativem, schöpferischem und selbstständigen Durchdenken<sup>812</sup> (vgl. ebd.). Teilweise konkretisiert v.a. der Allrussische Lehrerkongress die erwünschten Lernhandlungen noch genauer, indem er von den Schülern die Anwendung von Lerntechniken, die Durchführung von Exkursionen und Laboratoriumsarbeiten und die Absolvierung von Leistungskontrollen wie Hausarbeiten zur Festigung des Unterrichtsstoffes verlangt (vgl. 1961\_päd\_SOWJ\_2a; 1961\_päd\_SOWJ\_2b). Im Sinne allgemeiner Verhaltensregeln, die dem kindlichen Schulbesuch zugrunde liegen, kommen noch Idealattribuierungen hinzu, die von den Schülern u.a. einen pünktlichen Schulbesuch, ein aufmerksames Zuhören und die Unterstützung der Arbeit des Lehrers in der Schulklasse fordern (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1)<sup>813</sup>. Zu den angestrebten Lerninhalten, die von den Schülern durch bestimmte Lerneinstellungen und ein entsprechendes

<sup>809</sup> Basis ihrer Lerneinstellung soll eine bewusste Einstellung gegenüber gemeinsamer disziplinierter Arbeit sein, die ihr Streben nach Wissen im Sinne eines grundlegenden Lebensbedürfnisses ergänzt (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>810</sup> Zu dieser Selbsttätigkeit zählt auch die eigenständige Auswahl von entsprechenden Büchern aus der Bibliothek. Wichtig ist jedoch bei allen eigenaktiven Tätigkeiten und der damit verbundenen selbsttätigen Erweiterung ihrer Kenntnisse, dass die Schüler sich dadurch nicht überanstrengen und übermüden (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>811</sup> Bei der kameradschaftlichen Unterstützung wird zudem betont, dass diese auch die Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen bestimmen soll (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>812</sup> Das selbstständige Durchdenken soll dabei gepaart sein mit einem genauen Beobachten des Lebens, das die Schüler umgibt (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>813</sup> Weitere allgemeine Verhaltensregeln umfassen die Notwendigkeit, Ordnung bei der Lernarbeit zu halten und die angewiesenen Arbeiten sorgfältig auszuführen. Ausgeschlossen werden gleichzeitig Formen des Fehlverhaltens wie Schwatzen, Unfug treiben, Zuspätkommen, das unerlaubte Verlassen des Klassenraumes, Schimpfen und Streiten um Nichtigkeiten (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1).

Lernverhalten erworben werden und die ihnen als Voraussetzung dienen sollen, ihre Umwelt zu verstehen und so ihre Kenntnisse zur Veränderung und Verbesserung des Lebens einzusetzen, kommt ein weiterer großer Teilbereich an Idealen hinzu. So hat die Schule auch die Funktion der ideologischen Beeinflussung der Kinder (vgl. ebd.):

„Die Schule muß die Kinder ideologisch beeinflussen und in ihnen die Grundlage für die kommunistische Weltanschauung legen, sie muß ihnen die Sache des Kommunismus nahebringen und verständlich machen, und sie muß die Kinder mit Wissen ausrüsten.“ (ebd., 176)

Speziell der allrussische Lehrerkongress hebt im Gegensatz zu den Schriften Krupskajas hervor, dass sich die angestrebten, ideologischen Überzeugungen im Sinne eines kommunistischen Bewusstseins nur auf der Basis entsprechend angeeigneter Lerninhalte herausbilden (vgl. 1961\_päd\_SOWJ\_2b):

„Der Kampf um den Kommunismus verlangt allseitig gebildete und kommunistisch erzogene Menschen, die hohe, in der Praxis anwendbare Kenntnisse besitzen, solche Kenntnisse, die sich in tiefe ideologische Überzeugungen verwandeln, starke Gefühle hervorrufen und sich in Handlungen zum Nutzen des Volkes umsetzen.“ (ebd., 4)

Ein wichtiger Teil des von den Schülern im Unterricht zu entwickelnden kommunistischen Bewusstseins ist der erwünschte Kollektivgeist. Dieser umfasst die Orientierung am gesellschaftlichen statt am individuellen Interesse und ebenso die daraus resultierende Bereitschaft zur gegenseitigen Hilfe auf der Basis kameradschaftlicher Verbundenheit. Dabei geht diese Kameradschaftlichkeit im Sinne der wahren, auf die Werktätigen aller Welt bezogenen Völkerfreundschaft über die Grenzen des Staates hinaus (vgl. ebd.). Ebenso sollen aus dem zu entwickelnden Sinn für das Kollektiv die Sorge und das Verantwortlichkeitsgefühl für das gemeinsame Eigentum gespeist werden (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1). Einen weiteren Bereich des kommunistischen Bewusstseins betrifft das von den Schülern erwartete Streben, das Werk der Väter fortsetzen und das eigene Leben mit dem Kampf für den Kommunismus verbinden zu wollen. Derlei Einsatzbereitschaft für kommunistische Belange hängt mit der hierfür benötigten bewussten Disziplin zusammen wie auch mit der Liebe und bewussten Einstellung der Kinder zur Arbeit und im Allgemeinen zu Tätigkeiten mit gesellschaftlichem Nutzen (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1; 1961\_päd\_SOWJ\_2b). Gegenüber steht der umfassenden Forderung nach der Herausbildung eines kommunistischen Bewusstseins u.a. mit der entsprechenden Einstellung zur Arbeit eine Reihe an Überzeugungen und Eigenschaften, die die Schüler im Negativen nicht an den Tag legen dürfen<sup>814</sup>.

Mit speziellem Fokus auf die als ideal über die Schüler der unteren Jahrgangsstufen vermittelten Wissensvorräte finden sich bei Krupskaja lediglich vereinzelte Hinweise darauf, dass auch die jüngeren Kinder zu selbstständigen und kollektiven Arbeiten, durch die sie lernen und wachsen können, angeleitet werden sollen (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1). Neben den „Pädagogische[n] Schriften“ liefert schwerpunktmäßig der „Entwurf eines Erziehungsplans für die allgemeinbildenden Schulen“ in einem separaten Kapitel eine Reihe an idealen Attribuierungen, die die erwünschten konkreten Tätigkeiten der Unterstufenschüler in der Gesellschaft ebenfalls aufgreifen, jedoch im Sinne eines Aspekts in einem

<sup>814</sup> Eigenschaften, die die Schüler nicht aufweisen dürfen, umfassen u.a. Zustände der Angst, Unentschlossenheit, Müdigkeit und Reizbarkeit, Disziplinlosigkeit wie den Hang zu dummen Streichen und egoistischen wie überheblichen Zügen (vgl. 1960\_päd\_SOWJ\_1).

Gesamtgefüge idealer Zuschreibungen (vgl. 1961\_päd\_SOWJ\_1). So sollen die Schüler in Orientierung an der Grundlage der kommunistischen Erziehung nach dem Erziehungsplan zum Abschluss der vierten Jahrgangsstufe ein bestimmtes Niveau der intellektuellen, ästhetischen und körperlichen Entwicklung und der Arbeitsausbildung erreicht haben. Hierfür festigen sie ihre positiven Eigenschaften im Kinderkollektiv, entwickeln ihre individuellen Fähigkeiten und überwinden charakterliche Mängel. Diese Zielvorgaben zum Ende der vierten Jahrgangsstufe unterteilen sich in fünf Teilbereiche. Erstens entwickeln die Schüler Grundlagen der kommunistischen Moral – wie Heimatliebe, Arbeitsliebe, Diszipliniertheit und Kameradschaftlichkeit<sup>815</sup> – durch das Kennenlernen des gesellschaftlichen Lebens im Rahmen ihrer aktiven, gesellschaftlich-nützlichen Arbeit. Hinzu kommen zweitens herauszubildende Fertigkeiten und Gewohnheiten des kultivierten Verhaltens in der Schule, zu Hause und auf der Straße, die sich die Kinder ebenfalls v.a. durch gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten in verschiedenen Einsatzbereichen aneignen sollen. Drittens wird erwartet, dass die Kinder durch fleißiges Lernen und gewissenhaftes wie selbstständiges Erfüllen ihrer schulischen und häuslichen Pflichten unter Anwendung ihrer bereits erworbenen Kenntnisse Liebe zur Lernarbeit, Fleiß und Wissbegier erwerben und erkennen, welche bedeutende Rolle das erlernte Wissen im Leben wie bei der Arbeit spielt<sup>816</sup>. Viertens sollen sie zudem anhand von Spielen und künstlerischen Betätigungen ästhetische Grundlagen im Sinne von elementaren Vorstellungen und der Liebe zum Schönen v.a. in Kunst und Literatur entwickeln<sup>817</sup>. Daran knüpfen idealerweise noch anzueignende Grundlagen der Körperkultur an, die Fertigkeiten zur Festigung der Gesundheit, hygienische Kenntnisse und eine Liebe zu Körperübungen umfassen und einen entsprechenden Gesundheitsschutz, gymnastische Übungen sowie andere Aktivitäten an der Luft oder im Wasser als Entwicklungsgrundlage haben (vgl. ebd.).

<sup>815</sup> Zu den Grundlagen der kommunistischen Moral zählen auch Vorstellungen von guten und schlechten Handlungen wie zudem Charaktereigenschaften wie Wahrheitsliebe und Ehrlichkeit (vgl. 1961\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>816</sup> Weitere positive Lerneinstellungen betreffen die kindliche Verlässlichkeit, Sorgfalt, Aufmerksamkeit wie ihre prinzipielle Selbstständigkeit beim Lernen (vgl. 1961\_päd\_SOWJ\_1).

<sup>817</sup> Auch elementare Fertigkeiten im Vorlesen, Zeichnen, Malen, Singen, Musizieren und Tanzen zählen zu den geforderten Grundlagen der ästhetischen Entwicklung der Unterstufenschüler (vgl. 1961\_päd\_SOWJ\_1).

## 4.2.26 Deskriptive Auswertung der Kontextebenen (1962-1964)

### A. (Bildungs-)politischer Kontext in der DDR

Da auf (bildungs-)politischer Ebene auch Dokumente von Relevanz sind, die sich mit der allgemeinen politischen Lage und der gesellschaftlich-ökonomischen Entwicklung der DDR auseinandersetzen, vermitteln nicht alle gleichermaßen auch Wissensvorräte über (Unterstufen-)Schüler. Sie beinhalten jedoch zumeist mindestens ein allgemein angestrebtes Menschbild, das dann in den entsprechenden Dokumenten als Referenz für die schülerbezogenen Zuschreibungen fungiert. Insbesondere das „Das Nationale Dokument“ und der Aufruf der Zeitschrift „Deutsche Lehrerzeitung“, den „Grundriss der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung“ zu lesen, implizieren dementsprechend keine Wissensvorräte über Kinder im Expliziten (vgl. 1962\_pol\_DDR\_1a; 1962\_pol\_DDR\_2).

Im Gegensatz zu den durchaus umfänglich vermittelten idealen Attribuierungen über Schüler kommen reale Zuschreibungen nur in drei der relevanten Dokumente gehäuft vor und befassen sich dabei in keinem Fall gesondert mit den Unterstufenschülern (vgl. 1962\_pol\_DDR\_3b; 1964\_pol\_DDR\_1; 1964\_pol\_DDR\_2). Speziell das Kommuniqué des Politbüros des Zentralkomitees „Der Jugend Vertrauen und Verantwortung“ setzt sich mit dem Ist-Zustand der Kinder und Jugendlichen auseinander, die in die Übergangsphase vom NS-Regime zur SBZ/DDR hineingeboren wurden (vgl. 1964\_pol\_DDR\_2). Diese weisen größtenteils prinzipiell gute Voraussetzungen auf, um die Aufgaben ihrer Zeit zu meistern. Mehrheitlich sind sie im Bereich Lernen lerneifrig, wissbegierig, geistig leistungsfähig und besitzen einen großen Leistungswillen. Auf der Basis ihres Leistungswillens streben sie zudem danach, sich mit der modernen Naturwissenschaft und Technik auseinanderzusetzen, um sie letztlich zu beherrschen. Auch besitzen sie ein prinzipielles Interesse an Büchern und Kultur. Darüber hinaus haben die Kinder und Jugendlichen für den Bereich der eigenen Tätigkeiten bereits durch fleißige Handlungen und Produktionstaten bewiesen, dass sie eine wichtige Rolle bei der Steigerung der Arbeitsproduktivität und der Schaffung der Grundlagen einer Politik des Friedens spielen und ebenso eine ausreichend ausgeprägte Liebe zur Arbeit besitzen. Basis dieser übermäßig positiven Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler in den Bereichen Lernen und eigene Tätigkeiten ist das bei ihnen mehrheitlich vorhandene Gefühl der Hingezogenheit zum Sozialismus und ihre grundlegende Überzeugung, dass sie ihren Lebenssinn im Sozialismus gefunden haben. Letzterer manifestiert sich v.a. im Streben nach internationaler Solidarität, kameradschaftlicher Zusammenarbeit und schöpferischer Beteiligung am gemeinsamen Schmieden einer glücklichen Zukunft (vgl. ebd.). Trotz dieser prinzipiell guten Voraussetzungen der Kinder für die Bewältigung zeitgeschichtlicher Herausforderungen muss einschränkend berücksichtigt werden, dass die Jugendlichen nicht zwingend von alleine zu solchen grundlegend notwendigen sozialistischen Überzeugungen kommen. Sie bilden diese nur aus, wenn ihnen gründliche Kenntnisse statt Oberflächlichkeiten vermittelt werden und sie früh konstruktive, schöpferische Arbeiten und damit auch gesellschaftliche Verantwortung übertragen bekommen. Werden aufgrund einer unzulänglichen Bildungs- und Erziehungsarbeit die von den Schülern erlebten, gesellschaftlichen Widersprüche der Übergangsperiode nicht auf der Basis gründlich vermittelter Kenntnisse geklärt und die Schüler ferner nicht mit schöpferischen Tätigkeiten



bedacht, kann das bei ihnen zu einer opponierenden Protesthaltung bis hin zu direkten Provokationen gegen die Arbeiter-und-Bauern-Macht führen. Dass dies bei einigen wenigen schwarzen Schafen durchaus der Fall ist, wird v.a. auf der 14. Tagung des Zentralkomitees der SED thematisiert (vgl. 1962\_pol\_DDR\_3b). Darüber hinaus besteht speziell für die Jugendlichen auf dem Land die Gefahr, dass sie Landflucht begehen, wenn ihr Interesse nicht geweckt, ihnen keine Verantwortung übertragen und ihre kulturellen Ansprüche nicht befriedigt werden (vgl. 1964\_pol\_DDR\_2). Neben den benannten Stärken der Schüler und zu den bei ihnen zu berücksichtigenden Besonderheiten finden sich im Kommuniqué vereinzelt auch explizit vorhandene Schwächen der Kinder und Jugendlichen. Aufgeführt werden hier v.a. die noch mangelhafte, körperliche Betätigung der Schüler u.a. durch Sport und Tanz (vgl. ebd.). Weitere, jedoch spezifisch auf die schulischen Leistungen im Fach Mathematik bezogenen Defizite der Schüler benennt der Gesetzesbeschluss „Maßnahmen zur Verbesserung weiteren Entwicklung des Mathematikunterrichts in den allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen der DDR“ (vgl. 1964\_pol\_DDR\_1). Nach diesem Beschluss befriedigt das allgemeine Leistungsniveau der Schüler in Mathematik noch nicht, da dauerhafte und anwendungsbereite Grundkenntnisse wie auch Grundlagen mathematischen Denkens nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind<sup>818</sup>. Zurückführbar ist das jedoch nicht auf schülerbezogene internale, sondern auf externale Ursachen in Form eines Mathematikunterrichts, der zu geringe Anforderungen an das mathematische Denken der Schüler stellt und sie unzureichend zur Selbsttätigkeit und zum disziplinierten, freudigen Lernen animiert (vgl. ebd.):

„Der Revisionismus, der in den Jahren 1953 bis 1957 auf dem Gebiete der Volksbildung entgegen den wachsenden Anforderungen auf eine Senkung des Unterrichtsniveaus in der allgemeinbildenden Schule hinzielte, hatte im Mathematikunterricht geringe Anforderungen an das Leistungsvermögen der Schüler und mangelhafte Entwicklung des mathematischen Denkens zur Folge.“ (ebd., 2)

Im Sinne einer angestrebten Zielvorgabe für die Schüler und ihren Werdegang sind innerhalb der als ideal vermittelten Wissensvorräte auch generelle Vorstellungen über den neuen sozialistischen Menschen von Relevanz, der mit seinen Kenntnissen, Eigenschaften und Verhaltensweisen für den im „Nationale[n] Dokument“ ausgerufenen Zeitabschnitt des entfaltenen Aufbaus des Sozialismus in der DDR dringend benötigt wird (vgl. 1962\_pol\_DDR\_1a; 1962\_pol\_DDR\_1b). Dieses auf der 14. Tagung des Zentralkomitees der SED verkündete neuartige Menschenideal orientiert sich gemäß eigenen Angaben an den Aussagen Chrustschows vom XXII. Parteitag der KPdSU und fokussiert als zentralen Aspekt v.a. die von den Menschen geforderte organisierte, exakte und disziplinierte Arbeit verbunden mit einer hohen Arbeitsproduktivität. Die Tätigkeiten sollen in einer organischen Verschmelzung von geistiger und körperlicher Tätigkeit erfolgen und gehen demnach mit einem entsprechend nötigen hohen Bildungsstand der Menschen einher. Idealerweise führen die Menschen die Arbeiten freiwillig aus, Agieren gemäß ihren Neigungen und entfalten in der Tätigkeit ihre menschliche Persönlichkeit mit den entsprechenden Fähigkeiten und Talenten. Darüber hinaus sollen die Aktivitäten der Bürger jedoch auch in Übereinstimmung der persönlichen Interessen mit den Interessen der ganzen

<sup>818</sup> Deziert benannt betreffen diese Mängel u.a. unbefriedigend ausgebildete Größen- und Raumvorstellungen, fehlende Fertigkeiten im Umgang mit Rechen- und Konstruktionsmitteln wie darüber hinaus Unsicherheiten in der Anwendung erworbener mathematischer Kenntnisse (vgl. 1964\_pol\_DDR\_1).

Gesellschaft und damit ohne falsche Eigenliebe zustande kommen, da sie auf einem kommunistischen Bewusstsein fußen (vgl. 1962\_pol\_DDR\_3b). Das „Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands“ wiederholt unter Berufung auf die zehn Gebote der sozialistischen Ethik und Moral<sup>819</sup> und unter Berücksichtigung der Ziele der Menschenwürde und der Gerechtigkeit die Ideen der 14. Tagung des Zentralkomitees der SED zum neuen sozialistischen Menschen (vgl. 1963\_pol\_DDR\_1):

„Hohes Bewußtsein, Arbeitsfreude und Ergebenheit gegenüber den Interessen der Gesellschaft werden hervorragende Eigenschaften der Menschen der sozialistischen Gesellschaft. Umfassender Aufbau des Sozialismus heißt: Bildung und Kultur zum Besitz aller Werktätigen zu machen, um ihr Dasein zu bereichern und ihre Persönlichkeit zu entwickeln. Das wird es ihnen auch ermöglichen, die modernen Produktivkräfte zu beherrschen. Sie werden der Gesellschaft mehr geben können und damit auch die Voraussetzung schaffen, von der Gesellschaft mehr zu empfangen und ihre persönlichen Interessen besser zu befriedigen.“ (ebd., 210)

Besonders hervorgehoben werden dabei im „Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands“ die für eine gesteigerte Arbeitsproduktivität nötigen hohen Fachkenntnisse und im Sinne eines neu hinzukommenden Aspekts nun auch deren Verbindung mit generell kulturellen Elementen zur Erreichung eines allgemein hohen Bildungsniveaus (vgl. ebd.). Als weitere Ergänzung des sich neu formierenden Menschenideals fügt das Kommuniqué „Der Jugend Vertrauen und Verantwortung“ noch den Aspekt der für den sozialistischen Bürger geforderten Selbstständigkeit im Denken und Handeln hinzu (vgl. 1964\_pol\_DDR\_2). So braucht der Staat „keine mit Thesen und Leitsätzen vollgestopften ‚Bücherwürmer‘, sondern gebildete und vorwärtsdrängende“ (ebd., 699) wie auch „selbstständige ... und selbstbewusste ... Staatsbürger mit einem gefestigten Charakter, mit einem durch eigenes Denken und in der Auseinandersetzung mit rückständigen Auffassungen und reaktionären Ideologien errungenen sozialistischen Weltbild, das auf fortgeschrittenen, wissenschaftlichen Erkenntnissen beruht“ (ebd., 691f.). Auf dieses Leitbild sollen die Schüler aller Jahrgangsstufen im Unterricht vorbereitet werden:

„Jeder Unterricht soll das Ziel haben, die sozialistische Moral der Jugend zu heben, ihr Staatsbewußtsein zu entwickeln und sie auf die Arbeit und das Leben im Sozialismus und Kommunismus vorzubereiten. Das erfordert, daß jede Unterrichtsstunde politisch und fachlich gründlich vorbereitet und qualitativ genutzt wird.“ (1962\_pol\_DDR\_3b, 122)

Mit Bezugnahme auf den VI. Pädagogischen Kongress impliziert diese Vorbereitung auf das ideale Leben im Sozialismus – wie es durch die Aussagen auf der 14. Tagung des Zentralkomitees der SED und im „Parteiprogramm der Sozialistischen Einheitspartei

<sup>819</sup> Die bereits in den Jahren 1958 und 1959 für die (bildungs-)politische Ebene als relevant deklarierten zehn Gebote der sozialistischen Ethik und Moral finden sich dezidiert aufgeführt auch im „Programm der sozialistischen Einheitspartei Deutschlands“ wieder und umfassen: 1. den Einsatz für die internationale Solidarität der Arbeiterklasse und die Verbundenheit aller sozialistischen Länder, 2. Die Liebe zum Vaterland und die Bereitschaft zu seiner Verteidigung, 3. die Hilfe bei der Beseitigung der Ausbeutung von Menschen durch andere, 4. gute Taten für den Sozialismus, 5. das Handeln im Geiste der gegenseitigen Hilfe und kameradschaftlichen Zusammenarbeit unter Achtung des Kollektivs, 6. den Schutz und das Mehrnen des Volkseigentums, 7. das Streben nach Verbesserung der eigenen Leistungen und einer sozialistischen Arbeitsdisziplin, 8. die Erziehung der Kinder im Geiste des Friedens und des Sozialismus zu allseitig gebildeten, charakterfesten und körperlich gestählten Menschen, 9. die Führung eines sauberen und anständigen Lebens und die Achtung der Familie wie auch 10. die Solidarität den um ihre nationale Befreiung kämpfenden und ihre nationale Unabhängigkeit verteidigenden Völkern (vgl. 1963\_pol\_DDR\_1).

Deutschlands“ umrissen wird – als erste wichtige Aufgabe der Schule v.a. die von den Kindern geforderte Herausbildung einer richtigen, von Einsatzbereitschaft wie Loyalität gegenüber dem Staat geprägten Einstellung zur Arbeit und den arbeitenden Menschen. Erworben wird diese durch den Besuch des polytechnischen Unterrichts und durch gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten (vgl. 1962\_pol\_DDR\_3b; 1963\_pol\_DDR\_1). Auch konstruktive, schöpferische Arbeiten bspw. in Schulgärten oder Werkstätten zählen hier dazu (vgl. 1964\_pol\_DDR\_2):

„Die Vorbereitung des Menschen auf das tätige Schaffen, die Stählung des Menschen in der Arbeit, die Erziehung zur Arbeitsliebe und zur Achtung vor der Arbeit als dem ersten Lebensbedürfnis stellen eben den Kern, das Herzstück der gesamten kommunistischen Erziehungsarbeit dar.“ (1962\_pol\_DDR\_3b, 63; i. Orig. kursiv)

Zudem ist das Zusammenwirken der Lehrer mit anderen Institutionen und Gesellschaftsmitgliedern nötig, um das neue Menschenideal und die dabei im Fokus stehende Arbeitseinstellung bei den Schülern herauszubilden. Dies wird in verschiedenen Dokumenten immer wieder explizit betont (vgl. 1962\_pol\_DDR\_3b; 1964\_pol\_DDR\_2):

„Die Kernfrage, die Erziehung, besonders an den Schulen und Hochschulen, ist die sozialistische Einstellung zur Arbeit, zu den arbeitenden Menschen und zur Verteidigung der sozialistischen Heimat. Diese Probleme erfordern die höchste Aufmerksamkeit aller Partei- und Staatsorgane, gesellschaftlichen Organisationen und aller Werktätigen. Das kulturelle Niveau der Werktätigen ist ein bedeutsamer Faktor für die Entfaltung ihrer schöpferischen Initiative bei der Lenkung und Leistung des Staates und der Gestaltung des sozialistischen Lebens. Die Aufgabe besteht darin, die Kultur sinnvoll in die Lösung der ökonomischen Grundfragen einzubeziehen und sie bei der ideologischen Erziehung wirksam zu nutzen.“ (1962\_pol\_DDR\_3b, 165)

Zentrales inhaltliches Element der richtigen Arbeitseinstellung ist die als Grundlage zu entwickelnde Überzeugung von der Gesetzmäßigkeit der sozialistischen Entwicklung und der Gewissheit vom Untergang des Kapitalismus. Diese Überzeugung erwerben die Schüler idealerweise durch eine in allen Fächern stattfindende staatsbürgerliche Erziehung, die ihr sozialistisches Nationalbewusstsein weckt (vgl. 1962\_pol\_DDR\_3b; 1963\_pol\_DDR\_1):

„Der umfassende Aufbau des Sozialismus stellt besonders an die Schule höhere Anforderungen. Sie hat die Aufgabe, das sozialistische Nationalbewußtsein der Jugend zu entwickeln, die Jugend zur Liebe zur Deutschen Demokratischen Republik, zu bewußten Erbauern des Sozialismus im Geiste der sozialistischen Moral, des proletarischen Internationalismus und zur festen Freundschaft zur Sowjetunion zu erziehen.“ (1963\_pol\_DDR\_1, 250)

Insbesondere im Kommuniqué des Politbüros „Der Jugend Vertrauen und Verantwortung“ geht der Prozess der Herausbildung des entsprechenden sozialistischen Nationalbewusstseins bei den Schülern einher mit der für ihre Arbeitseinstellung ebenfalls relevanten Entwicklung einer Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme (vgl. 1964\_pol\_DDR\_2). Nur so werden sie mit der Zeit fähig, verantwortungsvoll ihrer historischen Aufgabe der Festigung des Friedens und des Sozialismus in ganz Deutschland nachzukommen (vgl. ebd.). Hinzu kommt als zweite wichtige Aufgabe der Schule das in den meisten (bildungs-)politisch relevanten Dokumenten geforderte bewusste wie disziplinierte Streben nach Wissen und Können, das auf der marxistisch-leninistischen Lehre von den allgemeinen Entwicklungsgesetzen der Natur, der Gesellschaft und dem menschlichen Den-

ken basieren soll (vgl. 1962\_pol\_DDR\_3b; 1963\_pol\_DDR\_1). V.a. das „Parteiprogramm der sozialistischen Einheitspartei Deutschlands“ betont hierbei das von den Schülern zur Erhöhung des Bildungsniveaus als Basis des Kenntniserwerbs benötigte selbstständige Interesse an den Unterrichtsinhalten (vgl. 1963\_pol\_DDR\_1):

„Die Schule hat die Aufgabe, der heranwachsenden Generation feste Kenntnisse zu vermitteln und das Denk- und Erkenntnisvermögen der Schüler zu entwickeln sowie ihre Wißbegierde und ihren Forscherdrang zu wecken.“ (ebd., 251)

Supplementär zu dieser allgemeinen Umschreibung des nötigen Bildungsniveaus werden die geforderten Kenntnisse im Parteiprogramm bereits unterrichtsfachspezifisch mit Schwerpunkt auf der naturwissenschaftlich-mathematischen Ausbildung konkretisiert (vgl. ebd.). Ein solcher Schwerpunkt intensiviert sich noch durch die beschlossenen „Maßnahmen zur Verbesserung und weiteren Entwicklung des Mathematikunterrichts in den allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen der DDR“, die von den Schülern im Sinne einer Vorbereitung auf die Bewältigung der Aufgaben in Wissenschaft und Technik den Erwerb einer umfassenden und hohen, mathematischen Bildung fordern (vgl. 1964\_pol\_DDR\_1)<sup>820</sup>. Hierfür sollen die Schüler u.a. durch Olympiaden Junger Mathematiker Interesse an der Materie entwickeln und so sowohl ihre Leistungen verbessern als auch sich das entsprechende mathematische Denken aneignen (vgl. ebd.). Daneben finden im Sinne weiterer unterrichtsfachspezifischer Lerninhalte auch der Erwerb der Muttersprache und fremdsprachlicher Kompetenzen, insbesondere im Russischen, Erwähnung (vgl. 1963\_pol\_DDR\_1). Um jedoch das Ziel des neuen sozialistischen Menschen zu erreichen, der in bedeutendem Maße auch kulturell gebildet ist, sollen die Schüler neben sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnissen eine umfassende ästhetisch-musische Bildung und Erziehung erwerben. So werden sie idealerweise mit der Kultur der DDR vertraut, eignen sich kunst- und kulturbezogene Erkenntnisse an und entwickeln sich auf diesem Wege letztlich geistig wie moralisch im Sinne der sozialistischen Gesellschaft (vgl. ebd.)<sup>821</sup>. Ebenso spielt die körperliche Betätigung der Schüler, die ihre moralische und geistige Formung ergänzt, hinsichtlich ihrer Entfaltung zu sozialistischen Menschen eine wichtige Rolle. Dies betont neben dem „Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands“ v.a. das Kommuniqué „Der Jugend Vertrauen und Verantwortung“<sup>822</sup> (vgl. 1963\_pol\_DDR\_1; 1964\_pol\_DDR\_2):

„Umfassender Aufbau des Sozialismus heißt Erziehung und Heranbildung des allseitig – das heißt geistig, moralisch und körperlich – entwickelten Menschen, der bewußt das gesellschaftliche Leben gestaltet und die Natur verändert.“ (1963\_pol\_DDR\_1, 250)

<sup>820</sup> Diese Forderung basiert jedoch auf einer parallelen Anweisung zur Überprüfung der aktuellen Unterrichtsgestaltung und der Erarbeitung von Möglichkeiten zur Intensivierung des Lernprozesses (vgl. 1964\_pol\_DDR\_1).

<sup>821</sup> Letztlich sollen die Schüler so zu großen Taten für den Sozialismus angeregt werden und dadurch zur Entwicklung der sozialistischen Nationalkultur beitragen (vgl. 1963\_pol\_DDR\_1).

<sup>822</sup> Im Kommuniqué wird die körperliche Stählung als Basis des neuen sozialistischen Menschen dargestellt:

„Der Junge Mensch, der lernt, arbeitet und zu hohen Leistungen und moralischen Qualitäten strebt, braucht auch einen gesunden und gestählten Körper. Körperkultur und Sport gehören zum Leben unserer neuen Zeit wie die Luft zum Atmen.“ (1964\_pol\_DDR\_2, 702)

Eine besondere Rolle innerhalb möglicher sportlicher Betätigungen spielt neben den zu erwerbenden Sportabzeichen v.a. der Tanz (vgl. 1964\_pol\_DDR\_2).

Ergänzend zu den allgemeingültigen Aspekten des Ideals des sozialistischen Menschen sollen die Schüler auch ihre individuellen Neigungen, Fähigkeiten und Talente entwickeln. Hierzu zählt auch, dass sie ihre Freizeit und ihre Liebesbeziehungen selbstständig und individuell, jedoch trotzdem richtig gestalten. Abermals hebt diesen Aspekt der individuellen Differenz v.a. das Kommuniqué hervor (vgl. 1964\_pol\_DDR\_2):

„Um die Initiative, die Entwicklung der Neigungen und Interessen, der Fähigkeiten und Kenntnisse jedes einzelnen Schülers maximal zu wecken und zu fördern, hält es das Politbüro für notwendig, daß an unseren Schulen höhere Anforderungen gestellt werden und daß mit der pädagogischen Gleichmacherei Schluß gemacht wird. Das heißt: Jeder Lehrer soll auf alle Schüler individuell eingehen, sowohl die Spitzenkünstler fördern als auch den leistungsschwächeren Schülern helfen und jede Nivellierung auf ein Mittelmaß vermeiden.“ (ebd., 693)

Primär reflektiert werden die auszubildenden individuellen Fähigkeiten jedoch im Sinne einer doch wieder einheitlichen Orientierung insbesondere vor dem Hintergrund ihrer Dienlichkeit im Sinne einer höheren Arbeitsproduktivität (vgl. ebd.):

„Ein Held unserer sozialistischen Tage kann sich nicht nur durch Mut, Selbstvertrauen und Ausdauer bei Sport und anderen Anlässen auszeichnen, sondern vor allen Dingen dadurch, daß er seine Fähigkeiten und Talente für höchste Arbeitsergebnisse einsetzt.“ (ebd., 690; i. Orig. kursiv)

Für die Landjugend gelten neben den allgemeinen, mit dem Ideal des neuen sozialistischen Menschen verbundenen Anforderungen weitere Zielvorgaben, da sie idealerweise kühn die große Aufgabe der technischen, wirtschaftlichen und kulturellen Umgestaltung der Landwirtschaft in Angriff nimmt und hierfür zudem auf der Basis einer guten Ausbildung landwirtschaftliche Berufe ergreift (vgl. ebd.). Mit besonderem Blick auf die Unterstufenschüler der DDR vermittelte, ideale Wissensvorräte finden sich nur selten und betonen im gegebenen Falle die Vorbereitung der Kinder in der Unterstufe auf die bereits benannten schulischen wie gesellschaftlichen Anforderungen. So sollen die Schüler sowohl an die nützliche Arbeit in der Gesellschaft herangeführt werden und bereits Freude an der Arbeit entwickeln wie auch gründlich und zielstrebig auf der Basis der Entwicklung des nötigen Wissensdrangs eine Vorbereitung auf die Anforderungen des Fachunterrichts<sup>823</sup> erfahren (vgl. 1962\_pol\_DDR\_3b; 1964\_pol\_DDR\_1). Darüber hinaus spielt die Förderung von individuellen Begabungen bereits in der Unterstufe eine wichtige Rolle (vgl. 1963\_pol\_DDR\_1):

„Die Unterstufe, in der die elementaren Grundlagen der Bildung gelegt werden, muß das feste Fundament für den nachfolgenden Bildungs- und Erziehungsprozeß sein. Alle Begabungen und Talente sollen frühzeitig zum Nutzen der sozialistischen Gesellschaft gefördert werden.“ (ebd., 251)

Nach der Mehrfachbenennung in den Jahren 1960 und 1961 auch in der vierten zeitschrifteninternen Periode von Relevanz ist auf (bildungs-)politischer Ebene mit direktem Bezug zur DDR die „Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen – Schulordnung“ aus dem Gesetzblatt der DDR (vgl. 1960\_pol\_DDR\_2). Hier werden innerhalb der realen Attribuierungen v.a. die altersgemäßen wie individuellen Besonderheiten der Schüler aller Jahrgangsstufen hervorgeho-

<sup>823</sup> Ziel der erwünschten Vorbereitung der Unterstufenschüler auf den Fachunterricht ist hierbei das Streben nach Gewährung einer Kontinuität des Bildungsprozesses beim Übergang von einer Jahrgangsstufe in die nächsthöhere (vgl. 1964\_pol\_DDR\_1).

ben und zudem ihre prinzipielle Beeinflussbarkeit. So verändern die Kinder ihr Verhalten durch Lob und Auszeichnungen sowie durch Verwarnungen vor der Schulklasse und in Extremfällen Schulverweise. Die als ideal vermittelten Wissensvorräte beschreiben schwerpunktmäßig, wie die Schüler sowohl mit engerem Bezug auf das gemeinsame schulische Lernen als auch mit weiterem Bezug auf die gesamte sozialistische Gesellschaft Verantwortungsbewusstsein entwickeln und sich die Normen des sozialistischen Gemeinschaftslebens zu eigen machen sollen. Dies betrifft u.a. ihr Streben nach allseitiger Entwicklung und dem geforderten Erreichen Zielvorgaben des Jahrganges durch diszipliniertes Lernverhalten und Selbsttätigkeit. Hinzu kommt die von den Kindern zu erbringende Arbeitsliebe und Achtung gegenüber dem Volkseigentum (vgl. ebd.) (s. Anhang 4.2.25).

### *B. (Bildungs-)politischer Kontext in der Sowjetunion*

Die einzige (bildungs-)politische Quelle mit Bezug auf die Sowjetunion betrifft ein Ereignis, das bereits in den Jahren 1960 und 1961 für die Zeitschrifteninhalte von besonderer Relevanz ist und 1962 bis 1964 erneut gehäuft benannt wird. Hierbei handelt es sich um den XXII. Parteitag der KPdSU, der v.a. das für alle Bürger und damit letztlich auch für die Schüler gültige Ziel der Formung allseitig entwickelter Mitglieder der kommunistischen Gesellschaft beschreibt. Diese sollen beim Aufbau und bei der Vervollkommenung helfen und benötigen dazu neben einem entsprechenden wissenschaftlichen Weltbild v.a. Liebe zur Arbeit und eine damit einhergehende Einsatzbereitschaft für den Staat (vgl. 1961\_pol\_SOWJ\_1). Zuschreibungen, die den Bereich der realen Attribuierungen betreffen, finden sich im Dokument zum XXII. Parteitag der KPdSU nicht (s. Kap. 4.2.25).

### *C. (Schul-)pädagogisch-didaktischer Kontext in der DDR*

Die Dokumente auf (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene sind breitgestreut und weisen auch hinsichtlich der Wissensvorräte über Schüler eine große Spannweite auf. V.a. die Werke „Unterstufe. Band I“ von 1961 und die „Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ befassen sich ausführlich mit den Schülern der DDR im Allgemeinen und berücksichtigen hierbei zudem gesondert die ersten vier Jahrgangsstufen (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_1). Nur auf die ersten drei Stufen beziehen sich die „Hinweise zur Arbeit mit dem präzisierten Mathematiklehrplan in den Klassen 1 bis 3“, die aufgrund ihrer stark fachdidaktischen Ausrichtung jedoch nur in extrem eingeschränkter Form von Relevanz sind. Auch die Gedanken des „Schwelmer Kreises“ zur Neuordnung des Schulwesens in der BRD befassen sich überwiegend mit westdeutschen Schülern und betreffen dementsprechend nicht die über Schüler der DDR vermittelten Wissensvorräte (vgl. 1962\_päd\_DDR\_2).

Im Fokus stehen in den Jahren 1962 bis 1964 die idealen Attribuierungen, wohingegen reale Zuschreibungen seltener auftreten sowie in den verschiedenen Kontextquellen mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. So betont der Band „Unterstufe“ v.a. die generell bei den Schülern aller Jahrgangsstufen vorhandenen und für eine adäquate Unterrichtsgestaltung zu beachtenden Lernbesonderheiten (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1). Hierzu zählen die physischen und entwicklungspsychologischen Eigenheiten jeder Altersstufe inklusive der bestehenden interindividuellen Differenzen, die auch in den anderen Quellen vereinzelt Erwähnung finden. Des Weiteren kommt die prinzipielle Aufgeschlossenheit der Kinder für den Lernstoff im Allgemeinen und für sozialistische Ansichten im Speziellen hinzu, sofern sie dem Lehrenden vertrauen und ihn sich zum Vorbild nehmen



(vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_3). Darüber hinaus betont der Band „Unterstufe“ v.a. den positiven Effekt selbsttätiger, aktiver und schöpferischer Arbeiten auf die Schüler, da sie durch diese ihre physischen und psychischen Kräfte entwickeln, sich sichere wie dauerhafte Kenntnisse aneignen und im sozialistischen Sinne geformt werden (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1). Der Entwurf über die „Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ unterstützt eine solche Perspektive, indem er einzelne für Schüler sinnhafte Aktivitäten benennt, die sich auf ihre Teilnahme am Kampf um den Aufbau des Sozialismus und an der wissenschaftlich technischen Umwälzung beziehen (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1). Auch die Ausführungen in Pestalozzis „Lienhard und Gertrud“<sup>824</sup> betonen die Wichtigkeit aktiver, auf die Gesellschaft bezogener Tätigkeiten für die Kinder (vgl. 1964\_päd\_DDR\_3). So lernen die Schüler durch den Wortunterricht des alten Schulmeisters nichts und entwickeln schlechte Gewohnheiten wie mangelnde Ordnung, mangelndes Engagement und eine schlechte Wortwahl. Der neue Schulmeister Leutnant Glüphi schafft es hingegen, sie zu eigenen Aktivitäten in der Gesellschaft zu animieren, zu denen die Unterstützung eines Uhrmachers, das Anlegen eines eigenen Gartens oder das Ausheben eines Wassergrabens zählen. Zudem gestaltet er die Schulstube in eine Werkstatt um, so dass die Kinder auch dort bspw. Holz schneiden oder Figuren aus Wachs anfertigen können. Durch diese Maßnahmen entwickeln die Schüler Selbsttätigkeit, verbessern ihre Aufmerksamkeit und ihr Lernverhalten und werden letztlich auch empfänglicher für Lernstoffe wie die Aneignung der Grundfertigkeiten oder die Dorfgeschichte (vgl. ebd.). Neben dieser grundlegenden Darstellung kindlicher Lernvoraussetzungen steht v.a. im Entwurf über die „Gesetze für die Gestaltung eines einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ die Tatsache im Fokus, dass die Schüler in der DDR aktuell noch bedeutende Mängel in ihrem Lernprozess aufweisen, die weitgehend durch eine inadäquate Unterrichtsgestaltung entstehen. So können sie sich Lernwissen nicht selbstständig aneignen und mit dem erworbenen Wissen dann auch nicht sinnvoll und schöpferisch arbeiten, besitzen mangelnde naturwissenschaftlich-mathematische, muttersprachliche und fremdsprachliche Kenntnisse und sind unzureichend auf ideologische Inhalte und eine adäquate Berufswahl volkswirtschaftlich wichtiger Berufe orientiert (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1). Mit speziellem Bezug auf die Unterstufenschüler beschreiben die als real vermittelten Wissensvorräte in Parallelität zu den Zuschreibungen, die die Schüler aller Jahrgangsstufen betreffen, ebenfalls eine Reihe an kindlichen Lernvoraussetzungen. Diese sind jedoch stärker an altersbezogenen Einschränkungen orientiert und müssen für angemessen gestaltete inner- und außerunterrichtliche Lernprozesse Berücksichtigung finden (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1):

„Für die gesamte Lernarbeit sowie für die gesellschaftliche Betätigung der Schüler ist es von großer Bedeutung, wie weit ihre *physischen und psychischen Fähigkeiten* ausgebildet sind.“ (ebd., 3; Herv. i. Orig.)

So bedarf ihr Auffassungs- und Leistungsvermögen genauso einer Anpassung des Unterrichts wie ihre altersbezogen uneinheitlichen und unvollkommenen Erfahrungen und Vor-

<sup>824</sup> Aus diesem umfassenden Werk wurden nur die Abschnitte in die Analyse mit aufgenommen, die die Erneuerung der Dorfschule nach Ablösung des alten Schulmeisters durch den tatkräftigen invaliden Leutnant Glüphi darstellen. Glüphi baut eine Schule nach dem Abbild der von Gertrud in ihrer Wohnstube organisierten Bildung und Erziehung auf, bei der die innige Verbindung von Lernen und Arbeiten im Mittelpunkt steht (vgl. 1964\_päd\_DDR\_3).

stellungen von den Gegenständen und Erscheinungen der Natur und Gesellschaft (vgl. ebd.). Folglich liegt den Kindern ein thematisches Voranschreiten im Unterricht vom räumlich und zeitlich Nahen zum Fernen und es entspricht zudem gesellschaftlichen Zielen:

„Durch eine solche Themenauswahl und -anordnung wird der Elementarunterricht in gleicher Weise den gesellschaftlichen wie auch den kindlichen Entwicklungsbedürfnissen gerecht.“ (ebd., 8)

In enger Verbindung mit der für die Kinder geeigneten Vorgehensweise, sich vom Nahen ausgehend Unterrichtsstoffe anzueignen, bildet die unmittelbare Anschauung einen ersten wichtigen Faktor einer adäquaten Unterrichtsgestaltung. Diese führt bei den Unterstufenschülern zu einer hohen Lerneffektivität und zur Ausbildung richtiger Einstellungen. So erwerben die Kinder im Unterstufenalter elementare Kenntnisse und klare Vorstellungen in erster Linie durch die unmittelbare Auseinandersetzung mit Gegenständen, die sie auf Unterrichtsgängen, Wanderungen sowie durch aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben der Heimat und an betrieblichen Prozessen erfassen (vgl. ebd.). Auch die Entstehung von Empfindungen wie die Heimatliebe oder die Verehrung von Staatsmännern entspringen bei den Kindern aus direkten Erlebnissen in ihrer Heimat. Als weiterer wichtiger unterrichtsgestalterischer Faktor, der sich ebenfalls und darüber hinaus schwerpunktmäßig auf die Empfindungen der Schüler auswirkt, spielen ästhetische Erfahrungen im Singen und Zeichnen für Unterstufenkinder eine wichtige Rolle. Diese bereichern ihr Gefühlsleben, bahnen ein künstlerisches Empfinden an und steigern ihre generelle Lernfreude (vgl. ebd.).<sup>825</sup> Ergänzt werden die Ausführungen zu den realen Lernausgangslagen der Kinder als Basis einer adäquaten Unterrichtsgestaltung, die allesamt dem Werk „Unterstufe“ entstammen, durch die prinzipielle Feststellung, dass die Lernanfänger gemäß wissenschaftlichen Untersuchungen ein durchaus höheres Niveau mit in den Unterricht bringen, als bislang angenommen wurde. Dementsprechend weisen sie überblickend betrachtet gute Voraussetzungen für eine allgemeine Niveauerhöhung des Unterstufenunterrichts auf. Quelle dieser Ergänzung ist der Entwurf für die „Gesetze für die Gestaltung eines einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1).

Die als ideal über die Schüler aller Jahrgangsstufen vermittelten Wissensvorräte speisen sich v.a. aus dem Band „Unterstufe. Band I. Methodische Beiträge zum heimatkundlichen Deutschunterricht“ und dem Entwurf über die „Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_1). Zwar gleichen sich beide Publikationen hinsichtlich der Gesamtmenge der Attribuierungen über Schüler und behandeln prinzipiell gleiche Teilbereiche in gleicher Manier, ordnen diese Zuschreibungen allerdings jeweils einem differenten Begriff von Allgemeinbildung im Sinne des dominierenden Bildungs- und Erziehungsziels unter. So geht der Band „Unterstufe“ von einem engeren Allgemeinbildungsbegriff aus, zu dem nur zu erwerbende Kenntnisse aus Wissenschaft, Technik und Kultur sowie Grundkenntnisse aus den wichtigsten Bereichen der sozialistischen Produktion und elementare Arbeitsfertigkeiten zählen. Dieses Ziel wird dann jedoch um eine Reihe weiterer Idealzuschreibungen, die die Kinder ebenfalls erreichen sollen, ergänzt (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1). Dem Entwurf zur Gestaltung des einheitlichen, sozialistischen Bildungssystems liegt hinge-

---

<sup>825</sup> Hierzu zählen bspw. dekorative Arbeiten der Schüler im Klassenzimmer, Ausstellungen und Geschenke für Werktätige wie auch die Mitgestaltung von Veranstaltungen durch Lieder, Spiele und Tanzen (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1).

gen von vornherein ein weiter, breitgefächelter Allgemeinbildungsbegriff zugrunde, der die im Band „Unterstufe“ noch separat ergänzten Ideale gleich mit umfasst (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1):

„Der Begriff der Allgemeinbildung erfährt heute unter dem Einfluß der stürmischen Entwicklung der Wissenschaften und der technischen Umwälzung in der sozialistischen Gesellschaft eine grundlegende Veränderung. Im Vordergrund der Allgemeinbildung stehen feste und anwendungsbereite Grundkenntnisse in der Mathematik, den Naturwissenschaften, der Technik und der Ökonomie, die zur Beherrschung hochentwickelter Produktionsprozesse erforderlich sind. Die polytechnische Bildung, deren Gegenstand die wissenschaftlichen Grundlagen der Technik, der Technologie und der Ökonomie und die grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten der modernen sozialistischen Produktionsarbeit sind, erlangt als Teil der Allgemeinbildung immer größere Bedeutung. Die ideologisch-politische, die ethische und ästhetische Bildung und Erziehung sind entscheidende Bestandteile der Allgemeinbildung. Zur Allgemeinbildung gehören die Einführung in die Gesellschaftswissenschaften, besonders in die marxistisch-leninistische Philosophie als Grundlage für die Formung der wissenschaftlichen Weltanschauung sowie eine gediegene Ausbildung in der Muttersprache und in einer oder zwei Fremdsprachen. Die sprachliche Ausbildung ist auf die praktischen Anforderungen des Lebens und die Erfordernisse der wissenschaftlichen Entwicklung und der internationalen Verständigung gerichtet. Voraussetzung der Ausbildung eines kultivierten und differenzierten Sprachgefühls und des Sinns für die Bedeutung der sprachlichen Formulierung bildet die Beherrschung der Muttersprache. Die Körperkultur und die Gesundheitserziehung sind weitere Bestandteile der Allgemeinbildung. Auf der Grundlage gesicherter wissenschaftlicher Kenntnisse entwickeln sich intellektuelle Fähigkeiten wie das logische Denken, die selbständige schöpferische Arbeit, die Fähigkeit zum selbständigen Wissenserwerb und das Streben nach ständiger Vervollkommnung der Bildung.“ (ebd., 37f.)

Fokus innerhalb der zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten liegt bereits in der gerade aufgeführten Definition wie zudem in den Gedanken des Schwelmer Kreises zur Neuordnung des Schulwesens in der BRD auf der Notwendigkeit der Herausbildung eines wissenschaftlichen Weltbildes, das auf marxistisch-leninistischer Grundlage basiert und die neuesten Erkenntnisse in den natur- und gesellschaftskundlichen Fächern integriert (vgl. 1962\_päd\_DDR\_2). Konkretisierend betrachtet sollen die Schüler sich in diesem Zusammenhang Entwicklungsgesetze der Natur, der Gesellschaft und des menschlichen Denkens aneignen und dadurch am (technischen) Fortschritt der Menschheit teilnehmen (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1). Neben der hervorgehobenen naturwissenschaftlich-mathematischen Bildung, die bereits in Pestalozzis „Lienhard und Gertrud“ gesondert Erwähnung findet, spielen gemäß der o.g. Definition auch sprachliche, kulturell-ästhetische wie Elemente der körperlichen und hygienischen Erziehung im Rahmen des umfassenden Bildungs- und Erziehungsideals eine wichtige Rolle (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1962\_päd\_DDR\_2; 1964\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_3).

„Es ist das Ziel des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems, das sozialistische Bewußtsein, das Schöpfertum, die Phantasie, den Tatendrang und den Sinn für die Schönheiten des soz. Lebens zu entwickeln. Die Herausbildung solcher Qualitäten wird durch das Kunsterlebnis und die eigenschöpferische kulturelle Betätigung unterstützt.“ (1964\_päd\_DDR\_1, 31)

Hierzu sollen die Schüler insbesondere nach dem Entwurf über die „Grundsätze zur Gestaltung des einheitlichen, sozialistischen Bildungssystems“ in Ergänzung systematisch grundlegende Techniken und Methoden der geistigen Arbeit wie zudem wissenschaftliche Neugierde, zu der gerichtete Interessen und der entsprechende Lerneifer zählen, als Grund-

lage erfolgreicher Lernprozesse aufweisen (vgl. ebd.). Ebenfalls in Orientierung am Ziel eines gelingenden Lernprozesses von Relevanz sind die von den Schülern ebenso frequentiert geforderte Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit bei ihren Lernaktivitäten und Erkenntnisprozessen<sup>826</sup> (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1962\_päd\_DDR\_2; 1964\_päd\_DDR\_1). Auf den gewonnenen exakten und dauerhaften Kenntnissen aufbauend, wie dies der Band „Unterstufe“ in seinem engen Verständnis von Allgemeinbildung deklariert, oder gleich im Sinne eines weiteren Teilbereichs der Allgemeinbildung gemäß dem Entwurf über die „Grundsätze zur Gestaltung des einheitlichen, sozialistischen Bildungssystems“ sollen die Schüler feste politisch-ideologische wie ethisch-moralische Einsichten und Überzeugungen gewinnen und in ihre Rechte und Pflichten als Staatsbürger des ersten deutschen Arbeiter-und-Bauern-Staates hineinwachsen (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_1). Auf der Basis einer zu entwickelnden Liebe zur DDR, dem Stolz auf die Errungenschaften des Sozialismus und einem sich herausbildenden Verantwortungsgefühl als Bürger entsteht bei den Schülern idealerweise ihre Bereitschaft, mit all ihren Kräften für den weiteren Aufstieg der sozialistischen Gesellschaft zu kämpfen (vgl. 1962\_päd\_DDR\_2; 1964\_päd\_DDR\_1). Bei dieser geforderten Herausforderung eines gesellschaftsbezogenen Verantwortungsbewusstseins spielt die Entwicklung eines kollektiven Fühlens und Wollens eine entscheidende Rolle (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1). So sollen die Schüler durch den Einfluss des sozialistischen Kollektivs Kameradschaftlichkeit, Hilfsbereitschaft, Höflichkeit und Zuvorkommenheit wie auch Achtung vor den anderen Kollektivmitgliedern entwickeln. Hinzu kommen die ebenso nötige Liebe zur Arbeit und eine Begeisterung für die Erfüllung ihrer gesellschaftlichen Aufgaben (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1).

„Es schafft die Bedingungen dafür, schöpferisch denkende, mit eigener Initiative handelnde Menschen zu bilden und zu erziehen, welche die Übereinstimmung zwischen den Interessen der Gesellschaft und des einzelnen im Sozialismus verstehen und deshalb ihre Arbeit bewußt in den Dienst aller stellen.“ (ebd., 31)

Ein weiterer Teilbereich der bei den Kindern herauszubildenden sozialistischen Überzeugungen umfasst ihre feste Freundschaft zu den sozialistischen Bruderländern und ihr Streben nach friedlicher Völkerverständigung (vgl. 1962\_päd\_DDR\_2; 1964\_päd\_DDR\_1). Um sowohl sozialistische Überzeugungen als auch hohe Kenntnisse als Grundlage für ihre spätere Aufgabe zu erwerben, sollen die Schüler primär in der Verbindung vom Unterricht mit der gesellschaftlichen Praxis bzw. der produktiven Arbeit lernen (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_1). Dabei ist bereits im Band „Unterstufe“ von den Schülern nicht nur die unmittelbare Teilnahme am Produktionsprozess gefordert, sondern im weiteren Sinne eine vielfältige, aktive Einbeziehung in den sozialistischen Aufbau durch gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten, die sich auf das Leben in der Gesellschaft in seiner ganzen Bandbreite beziehen (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1). Um dies zu realisieren, ist die Unterstützung aller Kräfte der sozialistischen Gesellschaft nötig:

„Für die Erziehung der jungen Generation muß die stetige Hilfe und Unterstützung aller Kräfte unserer sozialistischen Gesellschaft und ihr einheitliches Zusammenwirken bei der Verbesserung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung auf allen Stufen des Bildungssystems organisiert werden.“ (1964\_päd\_DDR\_1, 47f.)

<sup>826</sup> So sollen die Schüler aktiv im Unterricht mitarbeiten und mitdiskutieren, selbstständig Problemaufgaben und Gedankenexperimente lösen und an Exkursionen teilnehmen (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1).

Einen Begründungsstrang für das hier benannte Ziel, die Kinder durch die Einbeziehung der Gegebenheiten des Dorfes zu brauchbaren Menschen zu machen, die ihr Gelerntes auch anwenden können, liefert auch das Werk „Lienhard und Gertrud“ von Johann Heinrich Pestalozzi (vgl. 1964\_päd\_DDR\_3). Er betont, dass die Kinder durch die Verbindung von Berufs- und Sittenbildung mit der Entwicklung eines klaren Verstandes durch Rechenübungen im Unterricht zum stillen, arbeitsamen Berufsleben geführt und an eine feste Lebensordnung gewöhnt werden. So sollen die Kinder nicht auswendig lernen, sondern u.a. Fertigkeiten durch die Bewirtung der elterlichen Güter erwerben (vgl. ebd.). Jenseits des Ziels, dass alle Schüler durch gleiche Bildungsmöglichkeiten eine hohe Allgemeinbildung erlangen, wird von ihnen ebenso gefordert, ihre Fähigkeiten und Begabungen allseitig zu entwickeln (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1962\_päd\_DDR\_2). Dies impliziert nach dem Entwurf über die „Grundsätze zur Entwicklung eines einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ auch, dass besonders begabte und talentierte Schüler idealerweise an Spezialschulen zur Hochschulreife geführt werden, wie auch dass Kinder mit physischen und psychischen Mängeln Sonderschuleinrichtungen besuchen (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1). Lediglich im Didaktikbuch „Unterstufe“ finden Arbeiter- und Bauernkinder gesondert Erwähnung, da sie zusätzlich zu den allgemein an die Schüler gestellten Ansprüchen eine spezielle Verbundenheit mit dem Dorf und Liebe zur Arbeit in der sozialistischen Landwirtschaft entwickeln sollen sowie durch entsprechendes Spezialwissen in der landwirtschaftlichen Großproduktion und auf der Basis passender Überzeugungen an der Umwälzung und Vollendung des sozialistischen Dorfes mitwirken (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1). Letztliches Ziel dieser umfassenden, immer wieder in den Dokumenten benannten Bildungs- und Erziehungsziele für die Schüler aller Jahrgangsstufen ist die zentrale Aufgabe, sich allseitig auf das Leben in der sozialistischen und kommunistischen Gesellschaft vorzubereiten (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1962\_päd\_DDR\_2). Hierfür müssen sie nach dem Entwurf über die „Grundsätze zur Gestaltung des einheitlichen, sozialistischen Bildungssystems“ letztlich zu hochqualifizierten und vielseitig gebildeten Fachleuten werden, die sich den wechselnden Anforderungen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts anpassen und die gesellschaftliche Arbeitsproduktivität steigern sollen<sup>827</sup>, wie ebenso zu guten Sozialisten (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1).

Mit speziellem Bezug auf die Schüler der Unterstufe findet sich in den Jahren 1962 bis 1964 eine ganze Reihe von vermittelten, idealen Wissensvorräten. Diese fokussieren im Gegensatz zu den Zuschreibungen, die sich auf die Schüler aller Jahrgangsstufen beziehen, spezifisch zugeschnittene Bildungs- und Erziehungsziele, die von den Kindern der Unterstufe durch eine unmittelbare, systematische und aktive Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt erreicht werden sollen (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_1). Basis dieser Zielerreichung ist, dass die Schüler durch ihre Erlebnisse in bzw. mit der Wirklichkeit sowohl ihre kindlichen Kräfte eigenaktiv entfalten und üben als auch Selbststän-

<sup>827</sup> Gemäß dem Entwurf stellt die geforderte vielfältige spätere Einsetzbarkeit der Schüler eine zentrale Maßnahme zur Lösung volkswirtschaftlicher Aufgaben dar (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1):

„Ausgehend von der engen Verbindung der Bildung und Erziehung mit dem modernen Stand von Wissenschaft und Technik und der Lösung der volkswirtschaftlichen Aufgaben wurde noch nachdrücklicher als bisher dargelegt, daß im Mittelpunkt jeder Ausbildung die Vermittlung breiter und solider Grundlagenkenntnisse steht, damit die Disponibilität der Menschen im Produktionsprozeß und in der wissenschaftlichen Arbeit gewährleistet ist. Die Bedeutung der Allgemeinbildung als Fundament für jede berufliche Bildung, auch für die Weiterbildung der Werktätigen wächst.“ (ebd., 14f.)

digkeit im Denken und Handeln entwickeln (vgl. ebd.). Unmittelbar im Sinne eines ersten Charakteristikums wird die Auseinandersetzung mit der Umwelt für die Kinder idealerweise dadurch, dass sie in direkter Begegnung und auf elementare Weise gesetzmäßige Abhängigkeiten einiger Erscheinungen von bestimmten Bedingungen an einfachen Beispielen aus ihrem Leben in der Natur und Gesellschaft erleben. Ersatzweise erfolgt diese Begegnung auch in medial vermittelter Form, sofern die direkte Anschauung nicht möglich oder sinnvoll ist (vgl. ebd.). Schrittweise und damit systematisch als zweites Charakteristikum läuft die erwünschte Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer Umwelt ab, da sie durch diese ihren Gesichtskreis sukzessive in räumlicher und zeitlicher Dimension erweitern und in konzentrischen Kreisen wie auf verschiedene Zeitspannen bezogenen ihren Heimatort, -kreis und -bezirk näher kennenlernen (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1). Idealerweise eigenaktiv ist ihre Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt im Sinne eines dritten zentralen Aspektes sowohl innerhalb ihres unterrichtlichen als auch bezüglich ihres außerunterrichtlichen Tuns, da diese prinzipiell von selbstständigen und schöpferischen Tätigkeiten geprägt sein soll (vgl. ebd.). Grundlage der geforderten aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt sind idealerweise gesellschaftlich-nützliche Tätigkeiten als Unterstützung beim Aufbau der sozialistischen Heimat, Arbeiten in der sozialistischen Produktion wie bspw. Erntearbeiten oder Mithilfe in der handwerklichen Industriearbeit. Hinzu kommt erwartetes vielfältiges Engagement bei der Gestaltung von Gedenk- und Feiertagen wie dem internationalen Frauentag (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_1). Häufig sind diese Aktivitäten mit Patenschaftsverträgen verknüpft (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1). Auch auf Exkursionen im Heimatort, -kreis und -bezirk sollen die Schüler lebensbezogene Beobachtungen sammeln (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1). Allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele bis zum Ende der Unterstufenzeit, die hinter einer solchen geforderten systematischen, unmittelbaren und aktiven Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt stehen, sind einerseits der Erwerb von elementaren Kenntnissen und andererseits die Entwicklung von Einsichten und den darauf aufbauenden Überzeugungen. So tritt mit Bezug auf die außerunterrichtlichen Tätigkeiten der effektive Nutzen der kindlichen Aktivitäten für die sozialistische Gesellschaft in den Hintergrund:

„Der Nutzen [der kindlichen Tätigkeiten für die Gesellschaft] ... wird dabei unbedeutend sein. Die Kinder tragen jedoch das stolze Gefühl in sich, mitgeholfen zu haben, und lernen die körperliche Arbeit achten und lieben. Sie gewinnen dabei auch die ersten polytechnischen Kenntnisse, lernen Werkzeuge und ihre Funktion kennen und sehen, wie Maschinen die Arbeit der Menschen erleichtern.“ (1962\_päd\_DDR\_1, 13)

Hinsichtlich der zu erwerbenden, elementaren Kenntnisse und klaren Vorstellungen über die Umwelt, die die Kinder auf der Basis ihres gesammelten Vorstellung- und Erlebnismaterials entwickeln, steht v.a. die generelle Vorbereitungsfunktion der Schulstufe Unterstufe für den danach einsetzenden Fachunterricht im Mittelpunkt (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_1):

„Die Schüler eignen sich in den Klassen 1 bis 4 solche *Grundfertigkeiten* an, wie sie zum Erwerb von Kenntnissen und zur Anwendung derselben im praktischen Leben benötigt werden. Darüber hinaus erwerben sie all die *Elemente des Wissens aus Natur und Gesellschaft*, auf denen der Fachunterricht in den Klassen 5 bis 10 aufbaut. Dabei ist die Ausbildung und Vervollkommen der Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen eine Hauptaufgabe des Unterrichts, weil diese die Grundlage jeder Lernarbeit darstellen.“ (1962\_päd\_DDR\_1, 2; Herv. i. Orig.)



Jenseits dieses allgemeinen Anspruchs finden die zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten entsprechend der verschiedenen Fachbereiche auch in gesonderter und detaillierter Form in dem Band „Unterstufe“ wie auch im Entwurf über die „Grundsätze der Entwicklung eines einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ ausführliche Benennung (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_1). Hierbei werden neben den Grundfertigkeiten im naturwissenschaftlichen-mathematischen und schriftsprachlichen Bereich auch die musisch-ästhetische und die körperliche Bildung berücksichtigt<sup>828</sup>. Zum fächer-vorbereitenden spezifischen Lernwissen hinzu kommt im Sinne fachunspezifischer Kenntnisse eine von den Schülern generell geforderte Ausbildung analytischer und synthetischer Denkformen. Diese sind von einer wissenschaftlichen Herangehensweise an Erscheinungen in Natur und Gesellschaft geprägt und implizieren den zudem nötigen Erwerb bestimmter Lerntechniken (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1). Trotz der prinzipiellen Übereinstimmung der beiden Quellen mit Blick auf die von den Unterstufenschülern zu erwerbenden Lerninhalte besteht eine wesentliche Differenz zwischen den Dokumenten in der für diesen Kenntniserwerb angesetzten Zeitspanne: So geht der Band „Unterstufe“ von vier Jahren aus, wohingegen der Entwurf über die „Grundsätze der Entwicklung eines einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ auf der Basis einer allgemein angestrebten Niveauerhöhung von den Schülern fordert, die Grundfertigkeiten bis zum Ende der dritten Jahrgangsstufe zu erwerben (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_1). Der zweite Teilbereich innerhalb der für die Unterstufenschüler vermittelten Bildungs- und Erziehungsziele, welcher jedoch hinter den zu erwerbenden Kenntnissen zurücktritt, betrifft ihre Einsichten und Überzeugungen. Hierbei steht v.a. die an die Kinder gestellte Erwartung im Mittelpunkt, dass sie durch ein gewonnenes Verständnis für geschichtliche und aktuelle gesellschaftliche Zusammenhänge und deren Verbindung mit der sozialistischen Produktion ihre Verbindung zum Staat, zur Partei der Arbeiterklasse und den arbeitenden Menschen vertiefen und beginnen, sozialistischen Vorbildern nachzueifern (vgl.

<sup>828</sup> So sollen die Unterstufenschüler im natur- und gesellschaftskundlichen Bereich im Sinne einer Vorbereitung auf die natur- und geschichtswissenschaftlichen Fächer der Mittelstufe grundlegende Fertigkeiten und spezifische Arbeitsweisen erwerben und ihren Erfahrungsbereich systematisch erweitern (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1). Im mathematischen Bereich wird von den Kindern neben den traditionellen Grundfertigkeiten im Rechnen mit natürlichen Zahlen und im geometrischen Bereich auch das Verstehen und das Formulieren von mathematischen Zusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten und die Entwicklung funktionalen Denkens erwartet (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_1). Ihre Muttersprache sollen die Schüler richtig verstehen und gebrauchen lernen, wozu das Erlernen des Lesens und des Schreibens sowie der grammatikalischen und rechtschriftlichen Grundlagen genauso gehören wie die Verbesserung der Fähigkeiten im denkenden Verarbeiten und sprachlichen Darstellen der Unterrichtsinhalte auf der Basis eines erweiterten Wortschatzes (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1). Der Werkunterricht dient den Kindern als Teil der polytechnischen Ausbildung zum Erwerb eines Systems elementarer technischer, technologischer und ökonomischer Kenntnisse und zur Ausbildung technisch-konstruktiver und praktischer Arbeitsfertigkeiten (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_1). Im Schulgartenunterricht sollen sie Kenntnisse über Boden, Bodenbearbeitung, Anbau, Pflege und Ernte wie auch Wissen über Arbeitsorganisation und -planung erwerben (vgl. 1964\_päd\_DDR\_1). Das Zeichnen dient den Kindern idealerweise zur Schulung des genauen Beobachtens und wirklichkeitsgetreuen Darstellens ihrer Umwelt und der Musikunterricht zum Erwerb grundlegender Fertigkeiten im Singen und im Erfassen und Gestalten musikalischer Zusammenhänge. Zudem führen sowohl Musik- als auch Zeichenunterricht die Kinder idealerweise zum Erwerb elementarer, ästhetischer Anschauungen (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1). Hinzu kommt die körperliche Erziehung, durch die die Schüler eine physische Grundausbildung in verschiedenen Bereichen des Sports erhalten und ebenso zur außerschulischen, körperlichen Betätigung angeregt werden sollen (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_1).

1962\_päd\_DDR\_1). So sollen ihre eigenen Aktivitäten aus einer Achtung vor den Leistungen der Werktätigen resultieren und zudem auf einer tiefen Arbeitsliebe und einem Bedürfnis, sich am Aufbau ihrer Heimat zu beteiligen, aufbauen und in der Folge zu festen Gewohnheiten werden (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1; 1964\_päd\_DDR\_1)<sup>829</sup>.

Mit Bezug auf die vorherigen zeitschrifteninternen Perioden sind auf (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene in Ergänzung zu den gerade benannten Quellen weiterhin die Beschlüsse des VI. Pädagogischen Kongresses von Relevanz und finden auch in den Zeitschriftenartikeln der Jahre 1962 bis 1964 gehäuft Erwähnung (vgl. v.a. 1961\_päd\_DDR\_1c; 1961\_päd\_DDR\_1d) (s. Anhang 4.2.25). In Kurzform dargestellt dominiert innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte sowohl hinsichtlich der Schüler aller Jahrgangsstufen als auch mit spezifischem Fokus auf die Unterstufenschüler eine primär mangelbelastete Perspektive auf die Kinder. Sie weisen Defizite im Bereich ihrer fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie ihrer sozialistischen Bewusstseinsbildung auf. Ursache hierfür sind jedoch v.a. unterrichtsgestalterische Defizite, die den prinzipiell bei den Schülern vorhandenen positiven Lernausgangslagen und der grundsätzlich positiven Beeinflussbarkeit ihres Lernens und ihrer Bewusstseinsbildung durch eine gelungene Unterrichtsgestaltung entgegenstehen (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1c). Im Kontrast zu dieser mangelbelasteten Ausgangslage stellen die als ideal vermittelten Wissensvorräte hohe Anforderungen an die geistigen und körperlichen Fähigkeiten der Schüler wie auch an ihre sozialistisch richtigen Überzeugungen. Durch eine allseitige Entwicklung sollen sie letztlich zur schöpferischen Mitarbeit in der Gesellschaft befähigt werden. Hierzu benötigen sie neben vielseitigen unterrichtsfachspezifisch aufgefächert benannten Kenntnissen und Fertigkeiten auch die entsprechenden Überzeugungen, zu denen Arbeitsliebe und kollektive Einstellungen genauso zählen wie die Freundschaft zu allen friedliebenden Völkern. Unterrichtsgestalterisch sollen sie hierfür die Möglichkeit des selbsttätigen Agierens erhalten, ihre individuellen Begabungen und Talente herausbilden und sowohl in der Verbindung des Unterrichts mit der Praxis vielfältige gesellschaftsbezogene Erfahrungen sammeln als sich auch ohne diesen direkten Bezug zur Praxis die entsprechenden Lerninhalte aneignen. Diese Idealattributionen gelten prinzipiell für die Schüler aller Jahrgangsstufen. Mit direktem Bezug auf die Unterstufenschüler beziehen sich die von den Kindern bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe geforderten kognitiven Fähigkeiten im Sinne eines niedrigeren Anspruchsniveaus v.a. auf Grundkenntnisse und -fertigkeiten, die die Schüler zur Vorbereitung auf den Oberstufenunterricht benötigen (vgl. 1961\_päd\_DDR\_1a; 1961\_päd\_DDR\_1c).

#### *D. (Schul-)pädagogisch-didaktischer Kontext in der Sowjetunion*

Aus der Sowjetunion findet auf (schul-)pädagogisch-didaktischer Ebene nur das aus dem Russischen übersetzte Werk „Ein Buch für die Eltern“ von A. S. Makarenko in der Zeitschrift „Die Unterstufe“ gehäuft Berücksichtigung. Dieses impliziert viele Schilderungen situativer Einzelfälle und richtet sich mit dem Argument, dass die Familienerziehung die schwierigste und bislang am wenigsten behandelte Frage der Pädagogik sei, direkt an die Eltern (vgl. 1964\_päd\_SOWJ\_1). So erhalten die Erziehungsberechtigten v.a. Verhaltensratschläge, die sich dann auf das private Umfeld beziehen und wenn überhaupt, dann

<sup>829</sup> Einher mit der geforderten Arbeitsliebe gehen noch weitere von den Schülern zu entwickelnde Charaktereigenschaften wie Sorgfalt, Ausdauer und Hilfsbereitschaft (vgl. 1962\_päd\_DDR\_1).

nur am Rande den schulischen Kontext mit betreffen. Trotz des eigentlich schulfernen Adressatenkreises und der damit thematisch differenten Orientierung des Werkes treten vereinzelt auch Wissensvorräte über Schüler aller Jahrgangsstufen auf. Innerhalb der realen Attribuierungen steht die prinzipielle Beeinflussbarkeit der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen durch sein gesamtes Umfeld im Sinne von umgebenden Menschen, Dingen und Erscheinungen im Mittelpunkt. Insofern spielt die sowjetische Gesellschaft und damit im Besonderen auch die einzelne Familie als Teil des gesellschaftlichen Kollektivs eine wichtige Rolle für die Erziehungsarbeit. Letztlich können sich die Kinder nur durch den gesellschaftlichen und damit familiären Einfluss zu vollwertigen Menschen entwickeln. Einen Negativeffekt auf diese Persönlichkeitsentwicklung haben bspw. Ein-Kind-Familien, da die Kinder hier häufig hemmungslosen Egoismus herausbilden. Auch elterliche Despotie, die bei den Schülern Varianten des Protests erzeugt und fehlende Intervention der Eltern, die u.a. zu Formen der Habgier führen kann, zählen zu solchen Negativeinflüssen (vgl. ebd.). Dahingegen eignen sich die Heranwachsenden durch ihre Orientierung an gesellschaftlichen Vorbildern und durch die natürliche Autorität ihrer Eltern, die aufgrund ihres bewussten und sittlichen Lebens als Sowjetbürger entsteht, richtige Formen des Zusammenlebens, der Disziplin, der Sittlichkeit und der Solidarität an (vgl. ebd.). Kerninhalt der als ideal vermittelten Attribuierungen sind erwünschte Eigenschaften und Verhaltensweisen, die die Kinder mit Hilfe ihrer Eltern, im Sinne bevollmächtigter Glieder des Kollektivs, und unter intensiver Prägung durch das gesamte sowjetische Leben erwerben sollen (vgl. ebd.). Eine zentrale Rolle spielt hierbei die geforderte Herausbildung adäquater Bedürfnisse, die aufgrund ihrer Weiterentwicklung zu sittlicher Höhe wesentlich zur Entstehung von Kollektivistinnen beitragen. Diese sollen dann letztlich für das gemeinsame Ziel kämpfen und sich der Gesellschaft durch Pflichtgefühl verbunden fühlen:

„In unserem Lande ist nur der ein vollwertiger Mensch, dessen Bedürfnisse und Wünsche den Bedürfnissen und Wünschen des Kollektivs entsprechen. In erster Linie ist unsere Familie an der Erziehung zu einem solchen Kollektivismus beteiligt.“ (ebd., 65)

Eng mit dem Ziel des herauszubildenden Kollektivistinnen in Verbindung stehen die idealerweise zu entwickelnde Solidarität und kommunistische Moral, wobei Letztere auf der Achtung vor den Interessen und dem Leben der Mitmenschen basiert und den individuellen Wünschen eine Basis der Vernunft liefert:

„Schon früh muß die sowjetische Familie ihre Kinder zu dieser Erfahrung erziehen, sie muß den Menschen zu den verschiedensten solidarischen Handlungen, zur Überwindung von Schwierigkeiten in dem sehr schwierigen Prozeß des Kollektivwachstums anleiten. Es ist besonders wichtig, daß sich das Gefühl für Solidarität bei Jungen und Mädchen nicht nur auf den engen Kreis der Familie bezieht, sondern über den Rahmen der Familie hinaus sich auf das weite Gebiet des sowjetischen und des ganzen menschlichen Lebens erstreckt.“ (ebd., 332)

Darüber hinaus sollen die Kinder durch eine adäquate Familienerziehung ein vernünftiges Verhältnis zu Geld entwickeln, indem sie dieses als alltäglichen und nützlichen Bestandteil des Lebens ohne moralische Beinote sehen. Auch ihr Verhältnis zur Sexualität gestalten sie idealerweise diszipliniert und orientieren es an der kulturellen Revolution und den Grundlagen des staatlichen Lebens (vgl. ebd.). Diesen Idealzielen stehen eine Reihe von Eigenschaften und Verhaltensweisen gegenüber, die die Familienerziehung nicht bei den Kindern hervorrufen soll. Hierzu zählen formelle Höflichkeit, kalte Grausamkeit des Charakters, schwache Sympathiegefühle, Egoismus und Habgier, zielbewuss-

tes Karrieremachen, moralische Wendigkeit wie auch Gleichgültigkeit der Kinder gegenüber der gesamten Menschheit (vgl. ebd.). Mit den benannten Zuschreibungen streift das Werk Makarenkos den schulischen Bezugsrahmen nur am Rande und fokussiert überdies auch jüngere Kinder bzw. Schüler der unteren Jahrgangsstufen nicht im Speziellen.

#### *E. (Schul-)pädagogisch-didaktischer Kontext in der BRD*

Der „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“, der vom deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in der BRD erarbeitet wurde, betrachtet weder die Schüler der BRD noch der DDR im Speziellen, sondern behandelt allgemeine Lernvoraussetzungen insbesondere der Viertklässler wie auch ihre prinzipielle Eignung für eine an die ersten vier Schuljahre anschließende Förderstufe. Damit weisen die Zuschreibungen keine lokale Beschränkung für die BRD auf und sind indirekt auch für die Unterstufenschüler der DDR gültig. Zudem bewegen sich die Attribuierungen durch die Fokussierung des Rahmenplans auf die Übergangsthematik bzw. -problematik zwischen Elementar- und Sekundarstufe zeitlich betrachtet an der Grenze solcher Zuschreibungen, die Aussagen über alle Schüler der ersten vier Jahrgangsstufen und damit im übertragenen Sinne auch über Schüler der Unterstufe bzw. im Unterstufenalter beinhalten<sup>830</sup>. Damit ist dieses Werk nur eingeschränkt für die Fragestellung der Untersuchung von Relevanz.

Innerhalb der als real vermittelten Wissensvorräte steht die Auseinandersetzung mit der Eignung der Schüler für eine Aufteilung auf verschiedene weiterführende Schulen bereits nach der vierten Klasse im Mittelpunkt. Dieser frühen Selektion wird die Möglichkeit der Einrichtung einer Förderstufe gegenübergestellt, die die fünfte und sechste Jahrgangsstufe umfassen würde, und beide Möglichkeiten vor dem Hintergrund der realen Eigenheiten der Kinder reflektiert (vgl. 1962\_päd\_BRD\_1). So können bei einer Prüfung am Ende der vierten Klasse bei den meisten Kindern Art und Ausmaß ihrer Bildungsfähigkeit nicht ausreichend zuverlässig bestimmt werden. Gründe hierfür sind u.a., dass die Prüfungssituation bei vielen das Leistungsbild verfälscht, manche Eltern ihre Kinder privat auf die Prüfung vorbereiten, sich Begabungen erst durch die Bewährung an entsprechenden Aufgaben unter der Weckung der nötigen Arbeitswilligkeit zeigen, theoretisch-wissenschaftliche und theoretisch-praktische Neigungen in solchen Prüfungen nicht differenziert werden können und es sowohl Kinder gibt, die geistig früh erwachen sind, als auch solche, die sich langsamer entwickeln. Besser passt sich hingegen eine zweijährige, an die Elementarstufe anschließende Förderstufe mit zunehmend getrenntem Unterricht, aber auch gemeinsamem Schulleben den Bedürfnissen, Eigenschaften und Fähigkeiten der Schüler an. Die zwischengeschaltete Übergangsphase gibt den Kindern die Möglichkeit, sich mit ihren unterschiedlichen Begabungen, Neigungen und ihrer geistigen Arbeitskraft zu bewähren und die ihnen noch zu eigenen ganzheitlichen Arbeitsweisen anzuwenden, im Gegenzug dazu aber auch facheigene sachlich-logische Zusammenhänge bereits zu erfassen. Sie können beim anschaulichen Umgang mit konkreten Sachverhalten verharren, da nicht zu früh Abstraktionen und intellektuelle Reflexionen vorherrschen. Hinzu kommt, dass die Schüler durch eine Förderstufe die eigene

---

<sup>830</sup> Im Gegenzug zu dieser doch allgemeinen Betrachtung von Schulkindern im Rahmenplan beziehen sich die Gedanken des „Schwelmer Kreises“ zur Neuordnung des Schulwesens in der BRD dezidiert auf die westdeutschen Schüler und sind damit für die Auswertung des Kontextes nicht von Relevanz (vgl. 1962\_päd\_DDR\_2).

Befähigung für weiterreichende schulische Anforderungen selbst begreifen, ein Verständnis für einen dem Volk gemeinsamen Grundbestand geistigen Erbes und sittlicher Normen entwickeln und für die Wichtigkeit gegenseitiger Hilfe sensibilisiert werden (vgl. ebd.). Ein weiterer Positiveffekt insbesondere für schwächere Schüler ist, dass sie entsprechende Anregungen durch die Fähigeren und Strebsameren erhalten, die Begabteren jedoch durch die zunehmende Fächerung auch die zum eigenen Vorankommen benötigten, höheren Anforderungen (vgl. ebd.).

Ideale Attribuierungen des Rahmenplans schildern das Ideal, dass bei den Schülern in den ersten vier Schuljahren kindliche Begabungen ohne die Sorge vor der am Ende der vierten Jahrgangsstufe anstehende Auslese geweckt werden. Zudem sollen sie durch eine zwischen Elementar- und Sekundarstufe eingeschobene Übergangsphase einerseits zwar den Bildungsweg beschreiten, der ihrer Bildungsfähigkeit entspricht, andererseits jedoch idealerweise auch ein Bewusstsein dafür erwerben, dass sie als Teil des Volkes einer geistigen Einheit angehören und hinsichtlich dieses Grundgedankens gemeinsame Grunderfahrungen, Übungen und Einsichten sammeln (vgl. ebd.).

#### *F. (Entwicklungs-)psychologischer Kontext in der Sowjetunion*

Als einzig in der Zeitschrift frequentiert benanntes Werk spielt in den Jahren 1962 bis 1964 das Buch „Grundlagen der allgemeinen Psychologie“ von S. L. Rubinstein eine Rolle (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1). Dieses ist bereits Ende der 1940er Jahre erschienen, referenziert jedoch in der Auflage von 1958, die hier von Relevanz ist, im Sinne einer Neuerung auf Pawlow als neurophysiologische Grundlage psychischer Erscheinungen. Das Werk befasst sich auf seinen über 800 Seiten mit dem Wesen der allgemeinen Psychologie wie auch bestimmten Teilaspekten der menschlichen Persönlichkeit und bezieht sich dabei in jeweils separat gekennzeichneten Kapiteln auf die Kinder im Speziellen. Jedoch findet hier keine Differenzierung zwischen Unterstufenschülern und Schülern anderer Altersstufen statt, da psychische Entwicklungsprozesse beschrieben werden, die sich auf die gesamte Kindheit verteilen. Aus dieser Orientierung resultiert zudem eine reine Fokussierung auf Wissensvorräte, die den realen Zustand der Schüler beschreiben. Ideale Attribuierungen finden sich im Werk hingegen keine.

In verschiedenen Buchkapiteln geht es mit speziellem Bezug auf Kinder aller Altersstufen und damit auch aller Jahrgangsstufen um die Entwicklung ihrer Wahrnehmung<sup>831</sup>, ihres Gedächtnisses<sup>832</sup>, ihrer Einbildungskraft<sup>833</sup>, ihres Denkens<sup>834</sup>, ihrer Sprache<sup>835</sup>, ihrer

<sup>831</sup> Bei der Wahrnehmungsentwicklung der Schüler geht es v.a. um ihr im Schulalter wachsendes Raumverständnis, ihre zunehmende Form- und Zeitwahrnehmung und die Verfeinerung ihrer Wahrnehmung von einem schematischen, ungegliederten, diffusen Ganzen zur Wahrnehmung und Beobachtung eines Ganzen, das auf der äußeren und inneren Wechselverbindung seiner Teile beruht (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1).

<sup>832</sup> Die Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses der Kinder und damit ihre Lernfähigkeit steigen bis zum Alter von 13 Jahren dauerhaft an. Dies ist verbunden mit einer zunehmenden Trennung des Gedächtnisses von der Wahrnehmung sowie mit einem Hinzukommen gelenkter Operationen des Einprägens, Lernens und Entsinnens. Zudem wird das mechanische Einprägen im frühen Alter abgelöst von dem Einprägen sinnhaltiger Verbindungen und damit auch abstrakterer Stoffe (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1).

<sup>833</sup> Bezüglich der kindlichen Einbildungskraft steht ihre mit dem Alter zunehmende Freiheit im Mittelpunkt. Dies äußert sich v.a. im Übergang von der Schaffung subjektiver Formen zu objektivierten schöpferischen Erzeugnissen auf einem höheren kulturellen Niveau. Neben diesem Aspekt des eigenen Schaffens stellt die Einbildungskraft auch die Voraussetzung für die Aneignung von Lerninhalten während des (schulischen) Lernens dar (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1).

Aufmerksamkeit<sup>836</sup>, ihrer Emotionen<sup>837</sup>, ihres Willens<sup>838</sup>, der Gerichtetheit ihrer Persönlichkeit<sup>839</sup>, ihrer Fähigkeiten<sup>840</sup>, ihres Temperaments und Charakters<sup>841</sup>, ihres Selbstbewusstseins<sup>842</sup> und ihres Gesamtbewusstseins inklusive dessen Verhältnis zu den Tätigkeitsformen Spielen, Arbeiten und dem kindlichen Lernen<sup>843</sup> (vgl. ebd.). Im Generellen orientieren sich die Entwicklungen in den verschiedenen Bereichen der kindlichen Persönlichkeit durchaus an bestimmten stufig angelegten Prozessen, die dann bereichsspezi-

<sup>834</sup> Bei der Darstellung der kindlichen Denkprozesse spielt v.a. deren Verknüpfung mit der kindlichen Sprachentwicklung eine wichtige Rolle, da die Schüler erst durch die Beherrschung der Sprache Gegenstände gruppieren und so ihre Welt ordnen können. Dies ist die Voraussetzung für das Erkennen von Widersprüchen und Unbegreiflichkeiten wie auch daran anknüpfende, aktive Denkprozesse, Überlegungen und Beobachtungen. So entwickeln die Schüler mit zunehmendem Alter durch eigene Schlussfolgerungen ein immer theoretischeres und von der konkreten Situation losgelöstes Wissenssystem (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1).

<sup>835</sup> Hinsichtlich der Sprachentwicklung spielt neben ihrer engen Verknüpfung mit der intellektuellen Entwicklung der Kinder ihre Abhängigkeit vom konkreten Gebrauch im Prozess der Verständigung eine wichtige Rolle. Nur so können die Schüler über verschiedene Zwischenschritte ihre anfangs kindliche situationsbedingte Sprache allmählich zu einer zusammenhängenden und im späteren Schulalter auch Fachsprache entwickeln (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1).

<sup>836</sup> Neben der Sprache steht auch das Aufmerksamkeitsniveau der Kinder mit ihrem intellektuellen Entwicklungsstand im engen Zusammenhang, da die Schüler erst im Bildungs- und Erziehungsprozess neben der unwillkürlichen Aufmerksamkeit auch zur willkürlichen Aufmerksamkeit fähig werden und Letztere wiederum eine wichtige Voraussetzung für die Ausbildung hoher Wissensqualitäten darstellt (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1).

<sup>837</sup> Mit zunehmendem Alter werden die kindlichen Emotionen differenzierter, weniger diffus und verschwommen sowie objektbezogener. Sie beziehen sich nicht mehr nur auf die unmittelbare Wahrnehmung der Kinder, sondern entwickeln sich zudem hin zu einer Verlagerung auf das Allgemeine und Abstrakte (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1).

<sup>838</sup> Im Rahmen ihrer Willensentwicklung erwerben die Kinder die Bereitschaft, dem unmittelbaren emotionalen Antrieb entgegen zu handeln, ggf. auf etwas Angenehmes zu verzichten oder etwas Unangenehmes zu tun und erwerben dementsprechend Selbstbeherrschung (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1).

<sup>839</sup> In Form von Tendenzen, Einstellungen, Bedürfnissen und Interessen äußert sich die Gerichtetheit der Persönlichkeit in vielgestaltiger Form und ist in diesen Teilbereichen mit steigendem Alter bei den Kindern verschiedenen Entwicklungsprozessen unterworfen (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1).

<sup>840</sup> Prinzipiell entwickeln sich Fähigkeiten in ihrer Anwendung auf eine höhere Stufe weiter und eröffnen den Weg für noch mehr Fähigkeiten. Anwendung finden die kindlichen Fähigkeiten im Lernprozess und in der produktiven Arbeit. Sie sind von den individuellen Unterschieden zwischen den Schülern abhängig, auch wenn Begabungen als Niveau allgemeiner Fähigkeiten nicht durch die organischen Anlagen ein für alle Mal vorherbestimmt sind (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1).

<sup>841</sup> Dem Temperament als dynamischen Aspekt der Persönlichkeit stehen Charakterzüge als wesentliche Eigenschaften der Persönlichkeit gegenüber, die die Weltanschauung der Kinder und die Entwicklung dieser Anschauung maßgeblich beeinflussen. Notwendigerweise hängen Charakterzüge wie das daraus resultierende Verhalten automatisch auch mit ideologischen Inhalten zusammen (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1).

<sup>842</sup> Auch das Selbstbewusstsein der Schüler formt sich im Zusammenhang mit der gesamten Persönlichkeit auf verschiedenen Stufen aus. Dabei nehmen die individuellen Unterschiede auf höheren Stufen immer mehr zu (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1).

<sup>843</sup> Durch das systematische Lernen, das mit dem Schuleintritt die neue Grundform der kindlichen Tätigkeit wird und damit das Spiel ablöst, beschreiten die Kinder eine neue Stufe der Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Vor ihrem Schuleintritt sind die Schüler v.a. spielend aktiv, reproduzieren so die Tätigkeiten der Erwachsenen im Spiel und erkennen ihre Welt. Dabei gibt es für verschiedene Entwicklungsformen typische Spielformen, die dem allgemeinen Charakter der Stufe entsprechen und von den Bedürfnissen und Interessen der Kinder ausgehen. Kindliche Lernprozesse gehen im Gegenzug dazu von bestimmten Aufgaben aus, die von den Kindern erfüllt werden und die die Schüler auf ihre spätere selbstständige Arbeitstätigkeit vorbereiten. Sie stellen eine bestimmte Form produktiver Tätigkeit dar und haben die Beherrschung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten zum Ziel, sind jedoch auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen von verschiedenen Motiven im Sinne des nötigen Anregungspotenzials abhängig (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1).



fisch immer wieder in anderer Form konkretisiert werden. Sie beschreiben im Sinne eines grundlegenden Schematismus ein Voranschreiten der Schüler von konkreten, situationsbedingten Fähigkeiten zu solchen, die in ihrer Form abstrakter, situationsunabhängiger und von intrapersonalen intellektuellen Prozessen gesteuert sind. Basis dieser stufig angelegten Entwicklungsverläufe sind jedoch nicht die reinen Reifungsprozesse sondern eine Korrelation zwischen Reifung und Bildungs- bzw. Erziehungsinhalten. Dementsprechend bestimmen auch äußere Bedingungen massiv den Verlauf der inneren Entwicklung. Hinzu kommt zudem, dass jedes Kind seinen ganz individuellen Entwicklungsweg beschreitet und die Schüler demnach einzelne Stufen verschieden schnell und in individuell differenter Form durchlaufen (vgl. ebd.). Da das stufenweise Voranschreiten der Kinder im Normalfall mit bestimmten kindlichen Lernprozessen, die während ihrer Interaktion mit ihrer Umwelt ablaufen, im Zusammenhang steht, findet dieser Teilaspekt der kindlichen Persönlichkeit in Rubinsteins Werk gehäuft Berücksichtigung. Hierbei steht die Darstellung von kindlichen Voraussetzungen gelingender Lernprozesse, die u.a. der Aneignung eines bestimmten Wissenssystems dienen, im Vordergrund<sup>844</sup>.

---

<sup>844</sup> So findet die Aneignung von Lerninhalten prinzipiell in verschiedenen Schritten statt. Ausgangspunkt ist die aktive Aufnahme von Stoffen, die bei den Schülern erst bestimmte Denkprozesse anstoßen. Zudem führen bestimmte Wiederholungsmaßnahmen zur dauerhaften Aneignung der Kenntnisse: Hierzu zählt die freie Reproduktion des Stoffes wie auch, dass die Reproduktion erst erfolgt, wenn die Inhalte einige Tage geruht haben. Auch festigen sich Stoffe durch selbstständige Schülerarbeiten wesentlich besser, da die Kinder so mit den Inhalten eigenaktiv operieren und die theoretischen Kenntnisse praktisch anwenden. Die Inhalte werden dann auf ein praktisches Ziel gerichtet eingesetzt. Darüber hinaus müssen die individuellen Unterschiede zwischen den Kindern und ihre altersgemäßen Besonderheiten Berücksichtigung bei der Gestaltung von Lernprozessen finden, da jedes Schulalter neue Arten des Erkennens und jeder einzelne Schüler jenseits der altersgemäßen Besonderheiten aufweist (vgl. 1963\_psy\_SOWJ\_1).



**Historisch wie aktuell besitzt die Primarschulpädagogik – aber nicht nur sie – mit der Berufung auf das „Kind“ eine wirkungsmächtige Argumentationsfigur. Sie wird von Primarschullehrkräften in positiver wie negativer Konnotation beansprucht, um berufsethische Haltungen, pädagogisch-didaktische Grundsätze sowie unterrichtsinhaltliche und -methodische Entscheidungen zu legitimieren.**

Anknüpfend an die Zentralität der Argumentationsfigur „Kind“ in pädagogischen Kontexten befasst sich die vorliegende historische Studie unter Konzentration auf die DDR mit Wissensvorräten über Unterstufenschüler, die über die Zeitschrift „Die Unterstufe“ in den 1950er bis 1960er Jahren an die Profession vermittelt wurden. Unter Einsatz der Historisch-kontextualisierenden Inhaltsanalyse erhebt die Untersuchung hierfür die in der analysierten Lehrerzeitschrift dominierende „langue“ in ihrem diachronen Wandel und bringt sie zudem in einen Gesamtzusammenhang mit zeitgenössischen kontextualen Ereignissen und Publikationen. Hierbei manifestiert sich die „langue“ zum einen in Veränderungen innerhalb der drei Perspektiven auf Schüler als gesellschaftsorientiert Agierende, schulleistungsbezogen Lernende und aktiv Spielende und zum anderen im wechselnden Verhältnis zwischen diesen drei Rollen.



#### **Die Autorin**

**Michaela Vogt**, geboren 1983, ist wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Die vorliegende Dissertation hat sie im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projektes „Kinderbilder im schulischen Kontext der DDR“ verfasst.

